

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Uporaba društveno-afektivnih strategija kod studenata španjolskog jezika

Studentica: Marina Ćaćić-Tić

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2018.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

Uso de las estrategias socioafectivas en los estudiantes de lengua española

Estudiante: Marina Čačić-Tić

Mentora: prof. dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora: dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, julio de 2018

Sažetak: U ovom radu obrađuju se dvije vrste strategija učenja prema Oxford (1990), a to su afektivne i društvene strategije koje uvelike mogu utjecati na uspjeh u učenju određenoga jezika. Opisuju se različite definicije i tipologije kako bi se usporedio njihov tretman u djelima različitih autora. Također se spominju pokušaji uključivanja strategija i njihova treninga u obrazovni proces. Analiziraju se različita istraživanja koja su proveli stručnjaci u području poučavanja i učenja jezika i koja predstavljaju uvod u vlastito istraživanje provedeno među 114 sudionika. Sudionici su studenti španjolskoga kao stranog jezika različitih godina studija te se na temelju njihovih odgovora u upitniku pokušalo istražiti koje vrste društvenih i afektivnih strategija upotrebljavaju te koliko često, kakvo je njihovo iskustvo sa spomenutim strategijama tijekom obrazovanja i koje bi prijedloge mogli dati s ciljem boljeg uključivanja strategija u fakultetsko obrazovanje. Rezultati pokazuju da studenti koriste različite strategije tijekom učenja, ali o rijetkima su čuli ili učili tijekom svojega obrazovanja.

Ključne riječi: strategije učenja, afektivne i društvene strategije, trening strategija, uporaba strategija

Resumen: Este trabajo tematiza dos tipos de estrategias de aprendizaje según Oxford (1990), las afectivas y las sociales, que pueden influir mucho en la eficacia en el aprendizaje de cierta lengua. Se describen diferentes definiciones y tipologías de estrategias para comparar el tratamiento de dichas estrategias por varios autores. También se mencionan algunos intentos de incluir estrategias y su entrenamiento en el proceso educativo. Se analizan diversas investigaciones conducidas por los expertos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como una introducción a la investigación propia realizada con 114 participantes. Los participantes son estudiantes de ELE de diferentes niveles de estudio y en base a sus respuestas en el cuestionario se pretende examinar qué tipos de estrategias sociales y afectivas usan y con qué frecuencia, cuál es su experiencia con las estrategias mencionadas durante su educación y qué sugerencias podrían dar para mejorar su inclusión en las clases en el nivel universitario. Los resultados muestran que los estudiantes usan diferentes estrategias en su aprendizaje, pero de pocas han aprendido o escuchado hablar durante su educación.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, estrategias afectivas y sociales, entrenamiento estratégico, estrategias en uso

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. El alumno como centro en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.....	6
3. Estrategias de aprendizaje y de uso de la lengua.....	9
3.1. Intento de definir las estrategias: confusión terminológica.....	9
3.2. Estrategias comunicativas y estrategias de aprendizaje.....	14
3.3. Tipologías de estrategias de aprendizaje.....	17
3.4. Implementación de las estrategias y su práctica en el proceso educativo.....	23
4. Características de las estrategias sociales y afectivas y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	28
5. Investigaciones sobre las estrategias en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	33
5.1. Instrumentos comúnmente empleados: ventajas y desventajas de los cuestionarios... 33	
5.2. Resultados y conclusiones.....	35
6. Investigación del uso de estrategias socioafectivas en estudiantes de ELE.....	39
6.1. Objetivos e hipótesis.....	39
6.2. Instrumentos.....	40
6.3. Participantes.....	41
6.4. Procedimiento.....	42
6.5. Resultados.....	43
7. Conclusión.....	62
8. Bibliografía.....	64
9. Apéndice.....	68

1. Introducción

El término estrategia hoy en día aparece como tema de varias investigaciones y artículos científicos relacionados con el campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. ¿De dónde proviene tanto interés por las estrategias? En las últimas décadas con el desarrollo de la tecnología y más acceso a viajar, la gente poco a poco sintió la necesidad de aprender nuevas lenguas; lo hizo por gusto, por necesidades profesionales, para comunicarse con gente de diferentes culturas y naciones. Esto impulsó a los enseñantes y otros expertos a preguntarse cómo facilitar el aprendizaje y hacerlo más exitoso y agradable. Muchas investigaciones posteriormente conducidas resultaron con varios tipos de estrategias para diversos alumnos entre las que cada uno puede encontrar algo que le conviene y ayuda con el aprendizaje. También se intentan incluir las estrategias en el proceso educativo cotidiano a través de entrenamientos que sirven para enseñar diferentes estrategias y asistir a los estudiantes a entenderlas y adquirirlas.

En este trabajo se exploran estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, con especial atención en el aprendizaje de la lengua española. Primero se intenta definir el término y encontrar los rasgos comunes a diferentes autores, también se trata el tema de división de estrategias en estrategias comunicativas y estrategias de aprendizaje que muchas veces causa polémica entre los expertos. A continuación se representan tipologías de estrategias de aprendizaje de varios autores anglosajones y españoles con énfasis en estrategias sociales y afectivas, es decir, su inclusión o exclusión de las clasificaciones mencionadas. Se comenta la incorporación de dichas estrategias en el proceso educativo, los intentos de realizar su entrenamiento y dificultades a las que se puede enfrentar a la hora de hacerlo. Después se van a definir y describir dos tipos de estrategias en el foco de este trabajo y se mencionarán algunos ejemplos de estas estrategias según diferentes autores. Para finalizar la parte teórica se describirán ciertas investigaciones conducidas por diferentes expertos en el campo desde los años noventa hasta la actualidad.

En la investigación propia conducida entre los estudiantes de ELE en el nivel universitario se pretende explorar qué tipos de estrategias sociales y afectivas usan, si las usan con frecuencia y cuáles son sus experiencias, actitudes y sugerencias en cuanto a la inclusión de estas estrategias en el proceso educativo, tanto en la universidad como en otras instituciones. En base a los resultados obtenidos formamos conclusiones relevantes para la práctica docente que asimismo pueden servir como punto de partida para investigaciones futuras.

2. El alumno como centro en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras

En las últimas décadas los expertos se han centrado más en los alumnos y su aprendizaje, especialmente en los procesos cognitivos que ocurren a la hora de aprender una lengua. A los investigadores les ha interesado qué pasos da el aprendiente y no tanto los objetivos de enseñanza definidos por los profesores o el producto final de ese proceso. Lo que ha influido mucho en este cambio ha sido la psicología cognitiva con sus aportaciones. La misma ha suscitado las investigaciones sobre las fases de construcción del conocimiento con el que uno viene a la clase de lengua y cómo estas experiencias ya existentes influyen en la nueva información que se aprende y a la que se enfrentan los estudiantes. Las investigaciones han mostrado que en cada etapa del proceso de aprendizaje se activan diferentes estrategias que facilitan el proceso y lo hacen posible. De ahí proviene el interés en la cognición y metacognición y cómo controlarlas para fomentar el aprendizaje y hacerlo más eficiente y satisfactorio (Fernández López, 2008). De verdad, se trata de las primeras ideas relacionadas con las estrategias que podrían ayudar al alumno y con los factores que pueden facilitar o debilitar el aprendizaje.

Poner énfasis en el aprendiz ha hecho que este se convierta en el eje del proceso educativo y se han empezado a investigar y tomar en cuenta sus propias necesidades, habilidades e intereses. Se ha planteado la cuestión de cómo ayudar al alumno a conseguir sus objetivos personales relacionados con el aprendizaje de la lengua y de cómo ayudarlo a que se vuelva más activo y autónomo en este proceso educativo. Esa autonomía y éxito en el aprendizaje sí son posibles y aumentan con el uso de varias estrategias de aprendizaje y comunicación (García Herrero y Jiménez Vivas, 2014). Los profesores deberían tener todo lo mencionado en mente a la hora de diseñar los currículos y de preparar las actividades para la clase; así ayudarían a los alumnos a realizar su potencial. También, tendrían que conocer a sus alumnos para poder atender sus necesidades individualmente, entre todo, enseñarles y explicarles las estrategias apropiadas para la realización de sus fines. (Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas, 1994 y López López, 2009). Son varios los factores individuales que pueden influir en el aprendizaje y aquí mencionaremos algunos. Muy importantes son los factores afectivos como la motivación, la autoestima, la ansiedad, etc., que en muchos casos causan problemas y disminuyen la efectividad del aprendizaje y la personalidad, es decir, la introversión o extraversión que definen cómo una persona aprende y qué tipo de actividades o tareas le

convienen más. No menos importante son los factores cognitivos como la independencia o dependencia del alumno, su actitud y creencias (López López, 2009).

La psicología cognitiva ha empezado a discutir la influencia de la individualidad de cada aprendiz en su aprendizaje y cómo fomentar las características que facilitan dicho proceso. Lo mismo han hecho las investigaciones sobre buenos aprendices que se iniciaron en los años setenta con el estudio de Rubin (1971) y unos años más tarde con el trabajo de Naiman (1978), quienes a base de sus conclusiones sobre cuáles son las características de los aprendices exitosos también forman sus tipologías de estrategias (López López, 2009). Ellis (2008) en su obra sintetiza las teorías e investigaciones llevadas a cabo en el campo de la educación de lenguas y da un resumen de quién es buen aprendiz de lenguas. Según su conclusión, es la persona que presta atención tanto a la forma como al significado, es activa, se muestra consciente de su proceso y estilo de aprendizaje, es flexible en el uso de estrategias y las usa en el contexto apropiado. También usa varios tipos de estrategias dependiendo de los aspectos de lengua en las que se pone énfasis en diferentes tareas. Como aprendiz autónomo, Wenden (1991) define a la persona que conoce y domina las estrategias, el conocimiento de cómo aprender y las actitudes que le llevan a utilizar estas habilidades y conocimientos con confianza, flexibilidad e independientemente del profesor.

Fernández López (2008) en base a obras de varios autores (Stern, 1975, Rubin, 1975, 1981, Rubin y Thomson, 1982, Naiman, Frölich, Tedesco y Stern, 1978), que han tratado el tema de buen aprendiz, hace una lista de características de un aprendiz exitoso. Estas características se han recogido de las observaciones en las aulas o fuera del aula y en varias entrevistas retrospectivas con los participantes. Un buen aprendiz de lenguas posee una razón consistente para aprender una segunda lengua y está altamente motivado; tiene actitud positiva hacia la lengua y la cultura y puede adaptarse sin dificultades; cree que es capaz de aprender una nueva lengua; no se inhibe ni siente ansiedad; aprovecha las oportunidades para usar la lengua; comunica lo más posible en la segunda lengua y presta más atención al significado que a la forma; intenta transmitir mensajes parafraseando, usando sinónimos, inventando palabras, etc. y toma riesgos a pesar de la posibilidad de hacer errores. Usa inferencias o intuye si se encuentra con algo que no conoce y combina el aprendizaje formal con el informal. Además, aprende de sus propios errores.

Como se puede ver, con el cambio de enfoque en la educación relacionada con las lenguas y prestando más atención a los procesos cognitivos y afectivos que ocurren durante el

aprendizaje, las estrategias han empezado a ser un componente clave para favorecer la educación mencionada y hacerla más eficiente. La necesidad de entender y usar las estrategias aumentaba con el progreso de las investigaciones en el campo de lenguas extranjeras. En base a diferentes características de aprendientes que han provenido de esos estudios, varios autores se han preguntado cuáles de ellas posibilitan a uno a convertirse en un aprendiente eficaz y autónomo, es decir, cuáles son las características que posee un buen aprendiente de lenguas y qué lo diferencia de los aprendientes menos exitosos. El consenso entre los expertos como buen aprendiente define a una persona activa, autónoma, que toma riesgos y no tiene miedo de nuevas situaciones, tiene actitud positiva, está motivada y utiliza diferentes tipos de estrategias. Todas las características del buen aprendiente mencionadas se van a encontrar de alguna forma en definiciones y tipologías posteriores de estrategias, van a intervenir en la formación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y van a influir en nuevas investigaciones de estrategias y de su uso, también en las implicaciones pedagógicas en las clases cotidianas. Para concluir, el objetivo principal del uso de estrategias es precisamente fomentar las características del buen aprendiente aquí mencionadas y ayudarle a un aprendiz menos exitoso a desarrollar dichas características y a convertirse en un aprendiente eficiente y satisfecho. Diferentes definiciones y tipos de estrategias y cómo las mismas ayudan a los aprendientes se van a tratar en los capítulos siguientes.

3. Estrategias de aprendizaje y de uso de la lengua

En las últimas décadas, las estrategias han llegado a ser un término cotidianamente usado en el campo de adquisición y aprendizaje de lenguas, tanto maternas como segundas/extranjeras. La palabra estrategia está derivada de la palabra griega que significa “plan de guerra”. Obviamente, el significado original ha cambiado durante los años y se ha empezado usar en varias ciencias y disciplinas, entre otras, lingüística, didáctica de lenguas, etc. (Fernández López, 2008). A pesar del uso frecuente del término estrategia en diferentes teorías e investigaciones, no existe una definición universal del fenómeno, y tampoco existe una lista final de características de estrategias. Eso puede dificultar la delimitación del término, lo que se verá en el capítulo siguiente.

3.1. Intento de definir las estrategias: confusión terminológica

Para empezar, hay que mencionar la competencia estratégica como el componente de competencia comunicativa que debe fomentar cada aprendiente de lenguas si quiere usarlas con eficacia. Esta idea apoya el trabajo de Canale (1984) quien define la competencia estratégica como el conjunto de estrategias de comunicación verbal y no verbal que se usan con el fin de compensar las insuficiencias en la comunicación o para favorecer la efectividad de la misma. Esta definición se ve reflejada en las estrategias comunicativas que usan los hablantes para salvar la comunicación y con el objetivo de transmitir sus mensajes con éxito. Lo que no se menciona como parte de la competencia estratégica son las estrategias de aprendizaje, es decir, cómo el alumno aprende varios componentes tanto del lenguaje como del comportamiento social o afectivo, o qué le ayuda a aprender y cómo organiza su proceso de aprendizaje. El eje de la competencia comunicativa es aprender a comunicar y no solamente aprender por aprender. ¿Es necesario entonces distinguir los dos tipos de estrategias, si son los procesos relacionados, o no? ¿Se aprende la lengua para entender y conocerla o para usarla en comunicación? Sobre este asunto se va a hablar más adelante; primero comentaremos las definiciones de estrategias según varios autores y sus similitudes y diferencias.

Para poder implementar las estrategias en el proceso educativo hay que definir qué son las estrategias, es decir, cuáles son sus componentes cruciales sin los que no estarían percibidas como estrategias. De ahí proviene el problema principal que es la falta de una definición clara

y precisa de qué son las estrategias con la que todos los autores e investigadores estarían de acuerdo. Muchos autores se refieren a este asunto en sus trabajos y estudios, y casi todos tienen su propia definición que refleja su perspectiva adoptada. Esto se puede ver en diferentes terminologías y tipologías también. Una de muchas definiciones que existen dice que estrategias son “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación” (Fernández López, 2008: 412). De esta definición la autora concluye que el objetivo final del aprendizaje de cierta lengua no es solamente el sistema lingüístico sino también la comunicación eficaz, pero ambos procesos facilitan varios tipos de estrategias. Además, Fernández López define estrategias como procesos que pueden ser tanto conscientes como inconscientes con lo que concuerdan autores como Martín Peris (2007) y otros que se mencionarán más adelante.

Uno de los trabajos probablemente más conocidos en el campo de estrategias y su investigación es el de Oxford (1990). La definición que ofrece la autora describe las estrategias como acciones específicas tomadas por el aprendiz para facilitar el aprendizaje, hacerlo más divertido, dirigido hacia sí mismo, más eficiente y transferible a nuevas situaciones. En la obra de Ehrman, Leaver y Oxford (2003) las autoras mencionan una idea similar a la mencionada por Dörnyei (2005), que las estrategias hay que verlas en el contexto, en una situación concreta y con un aprendiz individual. De ahí proviene que una estrategia se considera eficaz y apropiada si es utilizable y relevante para el aprendiz. Este concepto lo defienden y elaboran también Gass y Selinker (2008) afirmando que es importante descubrir lo que funciona para un individuo, dado que una persona puede ser tanto un aprendiz eficiente como un aprendiz sin éxito si se aplican enfoques y estrategias inapropiadas.

Cohen (1998) menciona la posibilidad de elegir como el componente importante porque eso muestra que el aprendiz usa las estrategias conscientemente y que su atención está al menos parcialmente dirigida hacia el proceso estratégico. Lo que para Cohen determina si el proceso mental es una estrategia o no es precisamente la conciencia. El autor también menciona el problema de uso de varios términos, como estrategias, subestrategias, técnicas y tácticas, y los diferencia dependiendo de su relación con procesos mentales generales o más específicos. A pesar de poder distinguirlos, concluye que todos podrían ser denominados estrategias dado

que ya existe demasiada diferencia en la terminología y puesto que diferentes autores usan varios términos para procesos similares.

Bajo la teoría cognitiva de adquisición de la lengua, los autores O'Malley y Chamot (1999) definen las estrategias como pensamientos y comportamientos especiales que los aprendices usan para entender, aprender y retener nueva información. En su obra mencionan no solamente estrategias sino también técnicas que se pueden entender como procesos más específicos que las estrategias. Varias estrategias incluyen diferentes técnicas que se pueden emplear para conseguir el objetivo determinado. Wenden (1991) define las estrategias como operaciones mentales que los aprendices usan para aprender una nueva lengua y para regular su aprendizaje. Su conclusión es de que no existe una definición única concuerda con la conclusión de muchos más autores. También se refiere a varias terminologías existentes, pero solamente nombra los términos y no intenta explicarlos o diferenciarlos. Menciona técnicas, tácticas, planes potencialmente conscientes, operaciones conscientemente empleadas, etc. En base a su investigación previa (Wenden y Rubin, 1987, en Wenden, 1991), expone algunas características que ayudan describir las estrategias. Están orientadas al problema, pueden ser observables o no, pueden ser conscientes o inconscientes, pueden ser modificadas y adaptadas a nuevas situaciones.

El componente de conciencia aparece en la definición que Bialystok (1990) toma de Stern (1983) y en la que entiende las estrategias como tendencias o características generales del enfoque empleado por el aprendiz. Menciona también técnicas como procesos de aprendizaje, pero más específicos que se relacionan con comportamiento observable y se usan con más o menos conciencia. Muy similar parece la definición de Ellis (2008) quien dice que las estrategias son ciertas técnicas o enfoques empleados por el aprendiente para aprender una segunda lengua o para resolver los problemas que surgen en la comunicación. El autor usa las técnicas y las estrategias casi como sinónimos, sin especificar alguna diferencia. En su obra anterior (Ellis, 1999), afirma que no todos los aprendientes son conscientes del uso de estrategias y las denomina potencialmente conscientes, el término tomado de Faerch y Kasper (1980).

Dörnyei (2005) no llega a una conclusión única de qué son las estrategias, pero a base de obras de varios autores hace una lista de características que describen bien el aprendizaje estratégico. Es orientado al objetivo que se ha propuesto, es intencional y es el proceso en el que se pone esfuerzo (Weinstein et al, 2000, en Dörnyei, 2005). Otro componente importante

es la posibilidad de elegir (Cohen, 1998). Como la mejor característica para diferenciar el aprendizaje estratégico del no estratégico es hacerlo apropiado para cada individuo (Riding y Rayner, 1998, en Dörnyei, 2005). Eso aun más dificulta la intención de definir precisamente las estrategias puesto que definidas de esta manera las estrategias serían las estrategias y serían eficientes solamente en relación con el cierto aprendiz y con lo que él o ella ve como relevante y eficaz para sí mismo.

Martín Leralta (2008) afirma la existencia de varias definiciones y divisiones que a menudo no tienen una base teórica y propone la distinción entre estrategias, tácticas y técnicas dado que muchas veces se crea confusión entre los términos y se usan como sinónimos cuando de verdad no lo son. En sus palabras, “la estrategia consistiría en identificar el objetivo, decidir las tácticas más adecuadas para conseguirlo, establecer un orden en la ejecución, comprobar que las tácticas se están realizando bien al mismo tiempo que se efectúan y evaluar que se ha obtenido el resultado óptimo” (Martín Leralta, 2008: 3). De esto se podría deducir que las tácticas son movimientos que forman parte del plan de acción y facilitan la realización de los objetivos definidos. Todo este proceso crea una estrategia. La autora por último menciona las técnicas y las define como las habilidades que uno debe poseer para realizar todos los movimientos necesarios. Manchón Ruiz (2009) en su estudio, sigue la línea de la psicología cognitiva y basándose en la definición de Cano García y Justicia Justicia (1988, en Manchón Ruiz, 2009) entiende las estrategias como planes u operaciones usadas por el aprendiente para obtener, almacenar, recuperar y usar cierta información. Pinilla Gómez (2008) describe las estrategias como recursos que sirven para sobrepasar las insuficiencias tanto lingüísticas como comunicativas. El borrador del Consejo de Europa de 1996 describe las estrategias como “la adopción de una línea concreta de actuación que tiene como objetivo lograr la mayor efectividad posible” (López López, 2009: 145).

Lo que causa mucho debate en la clarificación de la palabra estrategia y todo lo que la misma supone es el componente de conciencia. Los expertos en el campo están divididos entre el hecho de que las estrategias son procesos estrictamente conscientes (Stern, 1983, Cohen, 1998) y el hecho de que pueden ser conscientes e inconscientes (Bialystok, 1990, Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas, 1994, O'Malley y Chamot, 1999). Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas (1994) consideran que las estrategias son conscientes e intencionales solamente en las primeras fases del aprendizaje de una lengua y que después se vuelven inconscientes. Esto se relaciona con el progreso del aprendiente, que interioriza los

procesos de aprendizaje y con el paso del tiempo ocurren con más automatismo y sin prestar demasiada atención a ellos. Esta idea la apoyan también O'Malley y Chamot (1999) quienes describen las estrategias como destrezas cognitivas complejas que al principio funcionan como conocimiento declarativo y que con la práctica se automatizan y convierten en conocimiento procedural.

Bialystok (1990) considera conciencia e intencionalidad como dos factores que pueden influir en la selección de estrategias, pero muchas veces no se pueden tomar en cuenta como factores relevantes. Las estrategias se pueden definir como acciones conscientes que los aprendientes pueden nombrar, describir y reflexionar sobre su uso, pero eso no es cierto en cada situación. El mejor ejemplo es el aprendizaje de lenguas en los niños que se puede describir como estratégico, pero los niños no son conscientes de su uso, y tampoco las pueden describir o definir. En base a esta investigación, la autora excluye la conciencia como la característica imprescindible a la hora de definir las estrategias. Contrarias a las opiniones mencionadas son las posturas de Cohen (1998) y Stern (1983) quienes consideran la conciencia como factor esencial que determina si cierta acción es definible como estratégica o no. Estrategias son procesos de los que los aprendientes son al menos parcialmente conscientes aunque no toda la atención se enfoca en ellas. La conciencia es un término importante puesto que separa las estrategias de aprendizaje y de uso de la lengua de otros procesos que no se describen como estratégicos.

Este breve recorrido por el vasto campo de la investigación de las estrategias nos puede dejar aun más desilusionados que antes. El constante intento de especificar y definir las estrategias no ha dado resultados concretos y precisos. A pesar de todo, especialmente varias definiciones que existen, se podría hacer alguna conclusión basada en todas las perspectivas descritas. La mayoría de los autores considera las estrategias como acciones que toma un aprendiente tanto en el aprendizaje como en la comunicación cuando se enfrenta a ciertas dificultades o tareas que tiene que cumplir. Normalmente sirven como el recurso para conseguir uno de los objetivos educativos o comunicativos. Resulta obvio que la terminología relacionada con las estrategias no está bien delimitada, existen muchos términos que a menudo se usan como sinónimos o se confunden. Varios autores tampoco concuerdan en cuanto a las características cruciales de las estrategias que es muy evidente en el debate sobre conciencia como un factor indispensable en su definición. Pese a las dificultades mencionadas, sí que se ha deducido una

conclusión de qué son las estrategias que nos ayudará a continuación de este trabajo e investigación.

3.2. Estrategias comunicativas y estrategias de aprendizaje

La división en las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje ha impulsado una discusión que hoy en día sigue viviendo en las obras e investigaciones de varios autores. Como ya se ha mencionado, el componente de conciencia, en las definiciones de estrategias, es un elemento que causa muchas polémicas, de la misma manera, se desarrollan debates en cuanto a la existencia de estrategias de comunicación y de aprendizaje y si de verdad es necesaria la distinción entre las dos. En los siguientes párrafos veremos las perspectivas de diferentes autores y el por qué de sus posturas.

Fernández López (2008) afirma que el objetivo final de aprender cierta lengua es poder comunicarse, es decir, desarrollar la competencia comunicativa. Según su definición, la competencia estratégica sería “la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaces” (Fernández López, 2008: 415). De ahí proviene la conclusión de que la autora como partes de la competencia estratégica considera no solamente los recursos o las estrategias de comunicación, sino también las estrategias de aprendizaje. A pesar de que admite la existencia de ambos tipos de estrategias, Fernández López intenta superar esta diferenciación dado que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se enlazan. Las estrategias comunicativas fomentan el proceso de aprendizaje y se ven útiles para el mismo. De la misma manera una estrategia denominada como estrategia de aprendizaje puede servir también en el proceso comunicativo para resolver conflictos en la comunicación. Esta situación dificulta una distinción precisa entre los dos tipos de estrategias y la autora concluye que todo depende del aprendiente y de sus objetivos: “si se pide una aclaración o si se pregunta cómo se llama algo para resolver una situación de comunicación o si se pregunta para aprender ese elemento que falta” (Fernández López, 2008: 417).

Algo similar a Fernández López concluye Manchón Ruiz (2009) y ve la competencia estratégica como el componente de la competencia comunicativa. La define como el conjunto de mecanismos, especialmente cognitivos, que ayuda a los aprendices a formar el sistema lingüístico de la lengua que estudian y a realizar la comunicación eficiente y satisfactoria. También diferencia las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación, basando su definición de estrategias de comunicación en la obra de varios autores como Bialystok

(1990), Tarone (1977, 1980, 1981) y otros. Según la autora, las estrategias comunicativas son planes u operaciones usados para resolver problemas a la hora de intentar conseguir objetivos comunicativos, y las estrategias de aprendizaje, obviamente, tienen como fin facilitar el aprendizaje y hacerlo eficiente (Oxford, 1990).

La misma división menciona López López (2009) sugiriendo que la diferencia entre los dos tipos de estrategias proviene del objetivo principal que se tiene en mente al emplear cualquier estrategia. Si el objetivo es aprender, se trata de estrategias de aprendizaje, y si el objetivo es usar la lengua y comunicar, se trata de estrategias de comunicación. Ella también alude a la obra de Oxford (1990), pero asimismo al ya mencionado Borrador del Consejo de Europa (1996) y razona que las estrategias no solamente sirven para superar los problemas comunicativos, sino que se usan asimismo para aprender y para mejorar lo que ya se usa con eficacia.

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), a lo que se refiere también Martín Leralta (2008), como objetivos generales se incluyen el aprendizaje de estrategias y el desarrollo de la autonomía del aprendiz, ambos hacen del alumno un aprendiente autónomo. La competencia más importante es precisamente la de poder comunicarse en la lengua que se estudia y de poder reaccionar apropiadamente en situaciones comunicativas de la vida real. Se hace referencia tanto a las estrategias de comunicación como a las estrategias de aprendizaje, se afirma su conexión, pero no se intenta definir las separadamente.

Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas (1994) ya han previsto las dificultades de distinguir claramente las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Las autoras no las delimitan puesto que ambos tipos de estrategias como el resultado pueden tener el aprendizaje y muchas veces es difícil reconocer la motivación del alumno para usar cierta estrategia, es decir, si ha intentado usarla para aprender algo nuevo o para comunicar un mensaje. Esta perspectiva la basan en la obra de Oxford (1990) que tampoco distingue precisamente los dos tipos de estrategias. En su estudio, Oxford como uno de los grupos de estrategias menciona las estrategias compensatorias que de verdad se podrían denominar las estrategias comunicativas dado que los aprendices las usan a la hora de enfrentarse a algún problema en la comunicación. En la obra posterior (Hsiao y Oxford, 2002), la autora ha confirmado que a menudo resulta difícil separar las estrategias de aprendizaje de las estrategias de comunicación, lo que como resultado ha tenido la inclusión de este tipo de

estrategias comunicativas en su clasificación, que primeramente ha nacido como el intento de diferenciar varias estrategias de aprendizaje.

Pinilla Gómez (1994) también afirma la existencia del problema de distinguir o no los dos tipos de estrategias. Ella las diferencia, sin duda, como dos procesos separados que hay que delimitar, lo mismo hacen O'Malley y Chamot (1990), y así confirma la perspectiva de Selinker (1972, en Pinilla Gómez, 1994) quien ha descrito las estrategias de aprendizaje y las de comunicación como dos procesos importantes en el desarrollo de la interlengua. En su opinión, el aprendiente se acerca al material que debe aprender usando las estrategias de aprendizaje y a la comunicación con los nativos empleando las estrategias de comunicación. El objetivo principal de las primeras es aprender y enfocarse en el material lingüístico mientras que el de las segundas se centra en el proceso de comunicación. De ahí proviene también la diferencia entre la adquisición y el uso de la lengua. La perspectiva de Pinilla Gómez no cambia en los años recientes y sigue la división estricta de los dos grupos de estrategias, pero ahora partiendo del concepto de la competencia comunicativa y de la competencia estratégica como uno de sus componentes orientado a la comunicación eficaz (Pinilla Gómez, 2008).

Tarone (1977, en Pinilla Gómez, 1994) sigue la misma línea de distinción y define las estrategias de aprendizaje como los recursos para fomentar las competencias lingüística y sociolingüística, y las estrategias de comunicación como los recursos para resolver problemas comunicativos. Explica que usando las estrategias de aprendizaje el aprendiente cuestiona las hipótesis formadas sobre el sistema de la lengua que aprende. Las confirma o las rechaza y a base de eso forma las reglas que se pueden aplicar en la lengua meta. Las estrategias de comunicación se usan para transmitir un mensaje o un significado en la situación en la que el sistema de la lengua todavía no está suficientemente desarrollado. Con más detalle trata las estrategias de comunicación en la obra posterior (Tarone y Yule, 1989) también siguiendo la idea de que el objetivo de estrategias comunicativas es superar las dificultades en transmitir significados diferentes, que es su perspectiva adoptada unos años antes.

Cohen (1998) como procesos estratégicos define las estrategias de aprendizaje y las estrategias de uso de la lengua. Ambos tipos forman parte de las estrategias relacionadas con la segunda lengua. Las estrategias de aprendizaje se usan para identificar la materia que hay que aprender, para distinguirla de otros tipos de materia, agruparla, repetirla y memorizarla. Por otra parte, las estrategias del uso de la lengua sirven para practicar, compensar las

dificultades y finalmente comunicar varios significados y mensajes. De ahí que las estrategias de comunicación formen parte de las estrategias del uso de la lengua. La compensación de insuficiencias en el conocimiento como la característica principal de las estrategias de comunicación menciona también Ellis (2008). Para definir las estrategias de aprendizaje el mismo autor las describe como enfoques o técnicas usadas por el aprendiz para aprender la segunda lengua. De nuevo, como diferencia más importante entre los dos grupos, aparece el objetivo con el que se emplean las estrategias.

En estos párrafos se ha podido ver que el debate en cuanto a la necesidad de distinguir las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación sigue presente desde los años setenta hasta nuestros días. Casi todos los autores afirman la existencia de dos tipos de estrategias, pero no todos ven la necesidad de separarlos. Los autores que están a favor de la delimitación precisa destacan que la diferencia más importante es el objetivo principal que se tiene en cuenta a la hora de emplear cierta estrategia. Si se usa para aprender, la estrategia es de aprendizaje y si el fin es superar los problemas comunicativos, la estrategia es de comunicación. Los autores que no ponen tanta importancia en esta delimitación ven la comunicación y el aprendizaje como los procesos estrechamente relacionados y las estrategias usadas como los recursos que pueden emplearse en ambas situaciones, es decir, que una estrategia puede ser tanto de aprendizaje como de comunicación.

3.3. Tipologías de estrategias de aprendizaje

En los capítulos anteriores se ha intentado hacer un resumen de los problemas a los que se enfrentan todos los teóricos e investigadores cuyo campo de interés son las estrategias y su análisis. A la hora de intentar resolver o aclarar un poco estos problemas, nos hemos encontrado con ambigüedades que todavía se han de superar. De todas las diferencias mencionadas han surgido varias clasificaciones de estrategias, de sus tipos y subtipos, dependiendo de los diferentes factores que ciertos autores han tenido en cuenta al elaborarlas. En los siguientes párrafos se van a representar y comentar las tipologías existentes desde los años noventa, cuando se empezaron a realizar con más frecuencia las investigaciones empíricas con aprendientes, hasta nuestros días. Nos orientamos con más detalle a las estrategias de aprendizaje que en las estrategias de comunicación dado que las primeras estarán en el centro de nuestra investigación posterior.

Como las más conocidas y las más citadas, frecuentemente se mencionan tres tipologías de los años noventa pertenecientes a Oxford (1990), Cohen (1998) y O'Malley y Chamot (1999). Con su tipología de estrategias, Oxford (1990) ha sido una de los pioneros de las investigaciones de estrategias, especialmente las de aprendizaje, y ha sido una de los primeros expertos en el campo de la adquisición de lenguas quien ha intentado recoger “todas” las estrategias usadas por los aprendientes de lenguas y clasificarlas según diferentes criterios que ha considerado apropiados. Ya se ha mencionado su punto de partida en cuanto a la definición de estrategias como acciones tomadas para mejorar el aprendizaje y hacerlo más divertido y eficaz; en el centro se sitúa más el proceso de aprendizaje que la comunicación.

La división hecha por Oxford se basa en dos grupos principales de estrategias que son las estrategias directas y las indirectas. El primer grupo se divide en estrategias mnemotécnicas, cognitivas y compensatorias; al segundo grupo pertenecen las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Aunque estén separadas en diferentes grupos, todas las estrategias se entrelazan, apoyan unas a otras y funcionan juntas en cumplir varias tareas relacionadas con la lengua que se aprende. Así, por un lado, hay estrategias directas que incluyen explícitamente la lengua meta y requieren el procesamiento mental de la lengua. La diferencia principal entre los subgrupos proviene de la manera como funciona este procesamiento y cuál es su fin. Las estrategias mnemotécnicas ayudan a los aprendices a memorizar y recuperar nueva información, las cognitivas les posibilitan entender y producir el lenguaje, y las compensatorias facilitan el uso de la lengua a pesar de las insuficiencias que pueden existir en el conocimiento. Por otro lado, las estrategias indirectas simplemente apoyan el aprendizaje de la lengua, pero no incluyen la lengua meta directamente. Las estrategias metacognitivas sirven para controlar la cognición y para planear o evaluar el proceso de aprendizaje y de esta manera ayudan a coordinarlo; las afectivas posibilitan regular las emociones y motivaciones relacionadas con el aprendizaje, y las sociales facilitan la adquisición a través de la interacción con otra gente (Oxford, 1990).

Otra clasificación renombrada es la de O'Malley y Chamot (1999) quienes han partido de la definición similar a la de Oxford (1990) describiendo las estrategias de aprendizaje como pensamientos y comportamientos que le ayudan al aprendiente a entender, aprender y recuperar nueva información. Como base a su tipología han tomado la teoría cognitiva de Anderson (1983, en O'Malley y Chamot, 1999) quien define las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos que podrían favorecer el aprendizaje y hacerlo más eficiente. A

pesar de representar las estrategias basándose en la teoría cognitiva, los autores en su división incluyen también las estrategias afectivas y sociales. Según O'Malley y Chamot (1999), las estrategias de aprendizaje se dividen en tres grupos. El primer grupo incluye las estrategias metacognitivas orientadas a planificar, monitorizar y evaluar el aprendizaje; otro grupo lo forman las estrategias cognitivas que directamente operan con la información recibida manipulándola para mejorar la adquisición; en el último grupo los autores han puesto las estrategias sociales y afectivas que se refieren a la interacción con otras personas o al control de las emociones y los afectos.

Cohen (1998) resume las tipologías que aparecen en la literatura y admite la existencia de diferentes clasificaciones dependiendo de la perspectiva adoptada y de los criterios que se aplican. Una podría ser la división en las estrategias que contribuyen al aprendizaje y en las estrategias cuyo objetivo es usar la lengua. Otra diferenciación se podría basar en el factor de observación; son las estrategias observables si están relacionadas con el comportamiento visible y las mentales si no se pueden ver directamente. Una tipología, similar a las de Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1999), incluye cuatro categorías y es interesante puesto que en ésta Cohen (1998) no diferencia las estrategias de aprendizaje y de uso/comunicación. En una se encuentran las estrategias cognitivas de aprendizaje usadas para identificar, agrupar, retener, etc., pero también las estrategias cognitivas de comunicación utilizadas para producir las palabras, practicar, etc. Otra categoría la forman las estrategias metacognitivas dedicadas a planear y evaluar el aprendizaje, y el autor las relaciona tanto con las estrategias de uso como con las de aprendizaje, lo mismo que en el grupo anterior. El tercer grupo son las estrategias afectivas que regulan las emociones, motivaciones y actitudes. Como el último grupo, se mencionan las estrategias sociales que conciernen las acciones orientadas a la interacción con otros aprendientes o nativos.

Wenden (1991) en su estudio de estrategias de aprendizaje hace una clasificación que consiste en dos grupos de estrategias; las primeras son las cognitivas y el segundo grupo incluye las estrategias de autorregulación. La autora describe las estrategias cognitivas como las operaciones mentales que se realizan para procesar tanto la información lingüística como la información sociolingüística. Las acciones relacionadas con las estrategias descritas son seleccionar la información, entenderla, retenerla y recuperarla para el uso concreto. Las estrategias de autorregulación se usan para planear, monitorizar, controlar y evaluar el aprendizaje; en la literatura normalmente aparecen como estrategias metacognitivas. Como se

puede ver, la autora no menciona las estrategias afectivas o sociales en su propia clasificación; las estrategias sociales sí que aparecen, por ejemplo, el unirse al grupo y comportarse como si las entendiera, pero se trata de la parte de tipología de otra autora (Rubin, 1989, en Wenden, 1991).

Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas (1994), en una tipología más de los años noventa, clasifican las estrategias siguiendo la línea de división ya vista en obras de otros autores. Dividen las estrategias de aprendizaje en tres grupos; en el primer grupo se encuentran las estrategias “que operan directamente sobre la información que se está procesando, manipulándola de forma que incremente el aprendizaje” (Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas, 1994: 132), es decir, las estrategias cognitivas que incluyen los procesos de organizar o agrupar los datos, o resumir y sintetizar la información. Las autoras afirman que cada estrategia de este grupo puede aplicarse a una tarea concreta relacionada con la lengua. En el segundo grupo encajan las estrategias sociales y afectivas “que implican tanto la interacción con otras personas como un control mental sobre la emotividad” (Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas, 1994: 132). Contrario a las estrategias del grupo anterior, este tipo de estrategias pueden emplearse con todos tipos de tareas relacionadas con distintas destrezas lingüísticas, por ejemplo, controlar sus emociones para disminuir la ansiedad se puede usar tanto para las tareas de expresión como para las tareas de comprensión.

Para las autoras, el último grupo incluye las estrategias metacognitivas “que entrañan la planificación, el control y la evaluación del éxito de la tarea o actividad cognitiva” (Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas, 1994: 132). De nuevo, la mayoría de las estrategias pertenecientes a este grupo pueden aplicarse a una gran variedad de tareas que no necesariamente deben ser relacionadas con la lengua. Desarrollar la metacognición significa aprender los patrones generales que después se pueden especificar dependiendo del campo de aprendizaje en el que se usan y de la tarea a la que se tienen que aplicar.

Stern (1983) ha sido uno de los autores que ha mostrado interés principalmente por las estrategias de aprendizaje. En su trabajo, Stern ha identificado cuatro tipos de estrategias usados por los aprendices exitosos. Una de ellas es la estrategia de planificación activa que incluye la selección de objetivos; otra sería la estrategia de aprendizaje explícito que se refiere a tratamiento de lengua como conocimiento estructurado que se debe aprender. La estrategia social de aprendizaje supone buscar las oportunidades de usar la lengua que se aprende a través de conversaciones y varios medios como libros, películas, etc. Un tipo más que

menciona Stern es la estrategia afectiva que se refiere a superar los problemas emocionales y motivacionales fomentando las actitudes positivas hacia sí mismo, la lengua y la sociedad y la cultura que con la lengua en cuestión se relacionan.

Rubin (1989, en Fernández López, 2008) en su obra en la que elabora las estrategias de aprendizaje hace la clasificación basada en las etapas de procesamiento de información que incluyen obtención, comprensión, almacenamiento y recuperación de información. En la primera etapa se activan las estrategias de clarificación/verificación, inductivas, deductivas y las estrategias de recogida de información. En la segunda etapa se encuentran las estrategias de memorización. La tercera fase se refiere al uso, la recuperación y la utilización de datos e incluye las estrategias de práctica y autorregulación. El último grupo son las estrategias sociales a las que se podrían añadir también las estrategias de clarificación y verificación puesto que se realiza contacto social con otras personas para conseguir un objetivo lingüístico. En su obra posterior la autora analiza varios tipos de estrategias y las divide según destrezas que se desarrollan y favorecen usando esas estrategias (Rubin y Thompson, 1994).

En su estudio, Franco, Pino y Rodríguez (2012) elaboran su propia tipología de estrategias que como base tiene los procesos que influyen en el aprendizaje y están relacionados con las estrategias de aprendizaje. Así mencionan cuatro grupos de procesos: los relacionados con la cooperación y la empatía de los que provienen las estrategias sociales; los procesos de planificación, dirección y evaluación que obviamente influyen en las estrategias metacognitivas; los procesos de procesamiento, asimilación y uso que se relacionan con las estrategias cognitivas, y como últimos, los procesos relacionados con la afectividad, motivación y actitud que claramente se vinculan con estrategias afectivas. Una de las divisiones similares a la mencionada la sugiere Manchón Ruiz (2009) y clasifica las estrategias en estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales que utilizan los aprendientes, quienes eficazmente dominan tanto el procesamiento como la ejecución de la información adquirida.

Una más de las clasificaciones bastante reciente es la de Dörnyei (2005). Es interesante también por las críticas que el autor haya dirigido a investigadores de décadas anteriores y a sus tipologías. Lo primero que ha criticado es la categoría de estrategias compensatorias encontradas en la taxonomía de Oxford (1990) puesto que, como ya se ha mencionado en los capítulos anteriores, esas estrategias representan las estrategias comunicativas y no las estrategias de aprendizaje. Las estrategias compensatorias se utilizan en el uso de la lengua

para salvar la comunicación y para superar las dificultades que surgen; vistas así, no se podrían incluir en la clasificación de estrategias de aprendizaje porque su objetivo principal es comunicar y no aprender. Otro problema destacado por el autor ha sido la separación de estrategias mnemotécnicas, o las estrategias de memoria, en un grupo a parte de las estrategias cognitivas. La explicación para esto la ha dado Oxford en una obra posterior (Hsiao y Oxford, 2002) aclarando que la diferencia entre los dos tipos de estrategias proviene del tipo de procesamiento mental que ocurre a la hora de llevarlas a cabo.

Otra crítica ha sido destinada a O'Malley y Chamot (1999) y a su tipología que se basa en la teoría cognitiva, como ha sido indicado en párrafos anteriores, y que incluye tres grupos de estrategias. Lo que Dörnyei (2005) critica es el tercer grupo de estrategias que se refiere a las estrategias sociales y afectivas. En su opinión, en esa categoría se encuentran todas las estrategias que no han podido encajar en las otras dos categorías de estrategias cognitivas o metacognitivas. Además, esas estrategias no tienen mucho que ver con la teoría cognitiva que constituye la base teórica de su clasificación.

Después de elaborar sus críticas, el autor presenta su tipología basada en las dos taxonomías mencionadas. Excluye las estrategias compensatorias, combina las estrategias de memoria y las cognitivas, y en grupos diferentes separa las estrategias sociales y afectivas. Este hecho resulta en la clasificación siguiente: las estrategias cognitivas con las que se manipula o transforma la materia que hay que aprender. Las estrategias metacognitivas dirigidas a planear, organizar, monitorizar y evaluar el aprendizaje, las estrategias sociales orientadas a aumentar la posibilidad de comunicar en la lengua y de practicarla; y las estrategias afectivas que sirven para tomar control de las emociones que influyen en la participación del aprendiente en el proceso de aprendizaje (Dörnyei, 2005).

Como se puede ver, de todas las tipologías mencionadas en este capítulo, cada autor añade a la clasificación que hace los elementos que reflejan su perspectiva como teórico e investigador. A pesar de las diferencias que existen entre las taxonomías, algunas similitudes sí que se pueden observar. Casi todos los autores, con más o menos diferencia, dividen las estrategias en los cuatro grupos siguientes: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, las estrategias afectivas y las estrategias sociales. También las definiciones de estos tipos de estrategias coinciden bastante. Asimismo se concluye que algunos autores, a pesar de basar su trabajo en la teoría cognitiva, incluyen las estrategias afectivas y sociales. Por un lado, de eso proviene que las estrategias mencionadas obviamente tengan mucha

importancia si se incluyen también en las clasificaciones con las que no tienen muchos rasgos en común, como por ejemplo en el estudio de O'Malley y Chamot (1999). Por otro lado, a la investigación de las estrategias citadas no se presta tanta atención como a las estrategias cognitivas y metacognitivas. Se les afirma relevancia en el proceso educativo y el rol en su mejoramiento, incluso forman parte de ciertos cuestionarios, pero son mucho menos representadas que otros dos tipos de estrategias, por ejemplo en el cuestionario SILL de Oxford (1990), y aun menos en los estudios hechos por O'Malley y Chamot (1999). Esta situación cambia en los años recientes puesto que se puede ver que las estrategias afectivas y sociales van lado a lado con otras estrategias en las investigaciones conducidas (Di Carlo, 2016), lo que intentaremos fomentar igualmente con nuestra investigación del uso de estrategias socioafectivas en el proceso de aprendizaje.

3.4. Implementación de las estrategias y su práctica en el proceso educativo

En este capítulo se va a tratar el tema de la importancia de introducir las estrategias en las clases de lenguas y de llevar a cabo su práctica en dichas clases. También se va a comentar cómo diferentes autores perciben la necesidad de incorporar la práctica en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Especialmente nos interesa la atención prestada a las estrategias socioafectivas y el grado en el que estas se incluyen en el proceso educativo.

Algunos autores se han dado cuenta de la importancia de instrucción estratégica en las clases de lenguas ya en los años noventa. Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas (1994) han sugerido la instrucción estratégica integrada en el currículo de la materia que se aprende, en este caso la lengua, porque da la oportunidad a los alumnos a aprender cómo usar las estrategias en el contexto lingüístico y comunicativo concreto. Cohen (1998) también afirma la necesidad de incorporar el entrenamiento de estrategias en el currículum regular y destaca conciencia de los aprendientes como elemento significativo. Eso sería posible si los enseñantes tuvieran requisitos y tiempo disponible y si fueran educados para hacerlo. Los pasos que hay que seguir para implementar eficientemente la práctica propone Wenden (1991) y los aplican con más o menos similitud los autores posteriores. Es necesario que sea instruido, contextualizado, interactivo y lo más importante, basado en la competencia y los conocimientos existentes de los aprendices.

Fernández López (2008) en su trabajo afirma que práctica estratégica es el componente necesario en el proceso de adquisición de una lengua dado que posibilita “desarrollar la capacidad de aprender la nueva lengua y hacerlo de la forma más rentable” (Fernández López, 2008: 427). Según la autora, este entrenamiento primeramente conlleva el cambio de los papeles del alumno y el profesor, ya mencionado en uno de los capítulos anteriores en forma de cambio de perspectiva en la enseñanza y fomento de rol más activo del alumno. Otro elemento importante incluye realizar el entrenamiento en momentos específicos haciendo las actividades de reflexión, introspección y reconocimiento de las estrategias que cada uno utiliza. Esto lo facilitan diferentes cuestionarios destinados a varios grupos de aprendientes cuya elaboración depende de los objetivos didácticos que están en el centro de la investigación.

Un paso más de mucha importancia es integrar las estrategias en los objetivos y contenidos del programa del curso. Eso significa tenerlas en cuenta a la hora de elaborar cada unidad que se va a trabajar en clase y pensar cómo incluir las estrategias de manera que no se pierda el objetivo educativo, pero se concientizan y practican varios tipos de estrategias rentables para diferentes tareas comunicativas o lingüísticas. Lo que hace posible realizar las estrategias mencionadas, y se puede considerar una estrategia más, es tener acceso a las fuentes de información que hoy en día existen en variantes que antes no era posible concebir, pero implica también conocer cómo manejarlas. Un ejemplo más común de una vasta fuente de información es Internet, y todas las posibilidades que ofrece. Como último paso la autora menciona la autoevaluación tanto del aprendizaje como del uso de estrategias. Esto es posible realizarlo solamente si existen bien definidos los objetivos, los instrumentos y los criterios de evaluación. Así los aprendices saben lo que se exige de ellos y cómo pueden valorar sus logros y fracasos (Fernández López, 2008).

Una perspectiva similar a la de Fernández López (2008) es la perspectiva expuesta en el estudio de López López (2009) quien propone los pasos para llevar a cabo con éxito el proceso de entrenamiento estratégico personalizado para el aprendiente. En su opinión, primero hay que analizar las necesidades y definir el papel del aprendiente y del profesor. Otro componente importante son los factores individuales de los aprendices que influyen en la elección de cierto tipo de estrategia en una situación concreta; estos incluyen los estilos cognitivos o de personalidad y los factores afectivos. Es necesario también tener en mente el diseño del entrenamiento que debe concordar con el diseño curricular puesto que el objetivo

educativo no es aprender estrategias sino la lengua y comunicarse con ella, las estrategias están aquí solamente para facilitar el cumplimiento de este objetivo. La autora ha hecho un estudio de caso y ha mostrado que al aprendiz le aumentaba la motivación, la autoestima, la confianza en sí mismo, la autonomía y la toma de conciencia del aprendizaje a medida que progresaba la práctica. Incluso, el alumno ha aprendido a reconocer sus propias necesidades y enfrentarse a las dificultades e inseguridades que han surgido en el proceso.

Martín Leralta (2008) de nuevo resalta la importancia de la práctica que debería ser estructurada y continuada e incluir la práctica de lo cognitivo, metacognitivo y socioafectivo. Es importante ampliar la perspectiva de los alumnos de manera que se les dé la oportunidad de seleccionar los objetivos, reflexionar sobre lo que hacen y quieren, jugar con diferentes actividades y tareas para ver lo que le conviene a su estilo y personalidad, y practicar la autoevaluación. De ahí proviene que el fin de cualquier tipo de metodología de instrucción empleada sea darle al aprendiente la oportunidad y el material para una práctica constante. La autora está de acuerdo con la idea de introducir el entrenamiento estratégico como parte de las clases ya que fomentan no solamente el aprendizaje de la información lingüística sino también su uso más automático y más rápido. Los alumnos así desarrollan varios métodos y técnicas que les posibilitan mejorar su manera de aprender y hacerla más productiva. Como los pasos clave de la enseñanza formal exitosa, la autora propone la estructuración del input, la integración de los contenidos procedimentales en los lingüísticos y la transferencia de la responsabilidad del profesor al alumno puesto que es importante que el aprendiente sea consciente del proceso.

Dörnyei (2005) en su estudio otra vez destaca el gran interés que han suscitado las estrategias y la cuestión de su instrucción y muestra su acuerdo con la idea de incorporar la instrucción estratégica en el proceso de enseñanza y aprendizaje cotidiano. El autor presenta el ciclo de entrenamiento estratégico de Macaro (2001) que consiste en nueve etapas. Todo empieza con el apoyo que se muestra a los aprendientes para que concienticen la existencia de diferentes estrategias y las posibilidades de su uso; se investigan las estrategias que existen; el profesor o algún estudiante representa el uso de cierta estrategia y sirve como el modelo de comportamiento estratégico; se combinan diferentes estrategias aplicables a una tarea concreta que se debe resolver; las estrategias se utilizan a través del andamiaje o apoyo del profesor; los estudiantes evalúan el proceso inicial; el andamiaje se elimina poco a poco; los estudiantes y el profesor evalúan de nuevo el éxito del entrenamiento; finalmente, los alumnos

monitorizan el uso de estrategias, lo valoran y se recompensa su esfuerzo y resultado. Con el concepto de organizar el programa estratégico está de acuerdo Ellis (2008), quien cree que de esa manera se desarrolla no solamente la competencia lingüística y comunicativa sino también la autonomía y responsabilidad de los aprendientes.

Lo que se puede concluir de algunas de las perspectivas relacionadas con la inclusión de estrategias en el proceso educativo y con el entrenamiento estratégico mencionadas es que todos sus autores han tenido en cuenta la importancia de implementar las estrategias en las clases de lenguas extranjeras porque fomentan y facilitan el aprendizaje de la lengua. También han concluido que es importante llevar a cabo la instrucción planeada y estructurada de estrategias dado que mejora el cumplimiento de los objetivos didácticos relacionados con la lengua y la comunicación. El entrenamiento influye también en la dimensión afectiva de los aprendientes, fortalece su autoestima y autonomía y les ayuda a combatir y regular las emociones que pueden influir negativamente en el éxito final. Incluso, fomenta las relaciones sociales puesto que el entrenamiento incluye tanto el contacto del aprendiz y el profesor como el contacto con otros aprendientes de la lengua. Al final, el objetivo de aprender una lengua es socializarse y comunicarse con otros y hacerlo de una manera apropiada a la situación controlando sus emociones y pensando en los sentimientos y las emociones de otros, todo lo que diferentes estrategias, especialmente afectivas y sociales, posibilitan y promueven.

A pesar de todos los beneficios que provienen del uso de estrategias y de su práctica, algunos problemas que surgen pueden dificultar estos procesos. Como ya se ha visto, muchos investigadores y enseñantes tienen en cuenta las estrategias y muestran iniciativa de integrarlas a las clases de lenguas, pero en el momento de intentarlo a menudo se dan por vencidos. Uno de los factores que dificulta esto puede ser la no existencia de una definición concreta de estrategias de la que los docentes podrían partir y que les podría servir como una base teórica. De ahí proviene que cada uno puede elegir la definición que más le conviene y así las estrategias se hacen mucho más subjetivas. Otra cosa es la educación insuficiente en el uso y el implemento de estrategias. Muchos querrían aprender cómo hacerlo, pero no existen tantos programas educativos relacionados con las estrategias que podrían ayudarles (Martín Leralta, 2008). Los profesores deberían estar más preparados tanto en pedagogía y psicología de la educación como en el campo de la lengua que enseñan. Tienen que entender los procesos en diferentes pasos del aprendizaje para poder asistir a los aprendices en el desarrollo de sus habilidades estratégicas (Di Carlo, 2016).

Un problema más son los currículos y los programas educativos que, pese al cambio en los enfoques que se ha dado, a veces guardan rigidez. Esto obviamente depende también de los profesores que aplican esos currículos en el aula, pero asimismo de los sistemas educativos en diferentes países y de los cambios que en ellos pasan (Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas, 1994). Algo relacionado con la situación mencionada ocurre en el sistema educativo croata que está en proceso de cambio hacia un sistema orientado a las habilidades y competencias de los alumnos y a la aplicación concreta de los conocimientos, y no solamente hacia los contenidos, los productos y las reglas. Esta transición exige aun más la capacidad de dominar varios tipos de estrategias, tanto en el aprendizaje como en el empleo de los conocimientos a una situación real fuera del aula.

Otro aspecto que puede complicar la implementación y el entrenamiento es la variedad de definiciones y tipologías provenientes de la diversidad de aprendientes que usan las estrategias y que han participado en diferentes investigaciones de qué son estrategias y qué tipos existen. Esta diversidad hay que tenerla en cuenta en la implementación de estrategias en el aula. Cada alumno tiene su propia personalidad, su estilo de aprendizaje, sus expectativas y deseos. Claramente, no es posible tomar una estrategia y esperar que sea apropiada para todos los aprendices. De ahí proviene la necesidad de adaptar las estrategias a grupos, pero también a individuos de un mismo grupo, lo que resulta bastante exigente y consume mucho tiempo (Martín Leralta, 2008).

Todas las dificultades mencionadas que aparecen no suponen la imposibilidad de superarlas, tampoco significan que hay que dejar de intentarlo. La diversidad de las estrategias y de sus tipologías hoy en día seguramente puede ayudar a los profesores a encontrar las más apropiadas para diferentes tipos de alumnos que forman parte de sus clases. También, el hecho de que existan muchas definiciones de estrategias no supone inmediatamente desorden y confusión completa. Como se ha visto en los capítulos anteriores, de todas las definiciones y tipologías se pueden sacar elementos que coinciden y que la mayoría de los autores considera componentes clave de las estrategias. Es indudable que eso facilita el entendimiento de estrategias y su implementación en el proceso educativo. Para concluir, no menos importante es la voluntad y el deseo de los enseñantes de esforzarse por hacer cuanto más pueden y cada día, paso a paso, intentar mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a pesar de todos los obstáculos.

4. Características de las estrategias sociales y afectivas y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras

En el capítulo anterior se han representado tipologías de estrategias pertenecientes a varios autores que se han elaborado en diferentes períodos del desarrollo del campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Como se ha visto, todos tienen en común el intento de mejorar y facilitar el aprendizaje de lenguas y hacer de sus alumnos aprendientes autónomos y exitosos. En los párrafos siguientes se van a elaborar con más detalle las estrategias sociales y afectivas de algunas de las taxonomías más destacadas, sus rasgos y el tratamiento que han tenido en las clasificaciones mencionadas.

La obra cumbre de los años noventa cuyo tema principal son las estrategias de aprendizaje es el ya citado estudio de Oxford (1990). Esta ha sido una de las primeras autoras que incluyeron las estrategias afectivas en su clasificación y quienes destacaron la importancia de controlar las emociones y no solamente el proceso de aprendizaje dado que la dimensión afectiva tiene mucha influencia tanto en la adquisición de la lengua como en la práctica estratégica (López López, 2009). El término afectividad se refiere a todas las emociones, actitudes, motivaciones y los valores que una persona desarrolla y posee relacionados con algún aspecto de su vida, en este caso con el aprendizaje de lenguas. Controlar las emociones, tanto en el aprendizaje como en otras situaciones de la vida real, resulta muy importante porque las emociones negativas debilitan el progreso. Así una persona puede conocer todos los aspectos técnicos de cómo se aprende una lengua, pero las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad, pueden completamente impedir el aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos educativos (Oxford, 1990). Eso se ve a menudo en el aula donde los alumnos están bombardeados por las estructuras, funciones y reglas lingüísticas y se olvidan sus necesidades afectivas, pero también sociales, y no se les da la oportunidad de participar activamente en el proceso de toma de decisiones. Para facilitar la adquisición, el rol del profesor tiene mucha importancia. Él puede influir en el ambiente del aula, incluso ayudar a los alumnos a darse cuenta de sus ansiedades, dilemas y preocupaciones y organizar actividades con el fin de enfrentarse a los problemas mencionados (Fandiño Parra, 2010).

Como los elementos afectivos que hay que tener en cuenta en el proceso educativo y a la hora de elaborar las estrategias afectivas apropiadas, Oxford (1990) menciona la autoestima como uno de los componentes cruciales. En sus palabras, el concepto se describe como el sentimiento de eficacia que uno tiene de sí mismo y que se refleja en sus actitudes, creencias y

opiniones que entonces influyen en la motivación a hacer algo, en esta situación a aprender una lengua. Las actitudes y la motivación influyen mucho en el dominio de una lengua o de alguna de las destrezas, pero también deciden si uno va a mantener y seguir desarrollando las competencias adquiridas después de la práctica y la educación formal. Para fomentar ambos factores mencionados, uno puede usar las estrategias de autoapoyo y de esa manera animarse a sí mismo en situaciones difíciles. Como ha mostrado el estudio de Zarei y Elekaei (2012) con los estudiantes iraníes de lengua inglesa, la actitud hacia el proceso de aprendizaje y todos sus componentes sí que puede influir mucho en la afectividad de los aprendientes y en la manera cómo resuelven las dificultades emocionales a las que se enfrentan cada día.

Según Oxford (1990), un cierto grado de ansiedad a veces puede ayudar a los aprendices a conseguir sus fines lingüísticos y comunicativos, pero obviamente, demasiada ansiedad debilita el aprendizaje. Los signos de ansiedad pueden ser varios: frustración, miedo, preocupación, inseguridad, incluso síntomas físicos. Todo lo mencionado a menudo ocurre en las clases de lenguas puesto que los alumnos no saben cómo enfrentarse a las expectativas y a los problemas que surgen. Para superar las dificultades, las estrategias como reír o respirar profundamente se han mostrado muy útiles, asimismo hay que observar las reacciones del cuerpo para detectar cuándo la ansiedad aparece y cómo controlarla (Oxford, 1990).

Otro componente afectivo destacado por la autora es la tolerancia de ambigüedad que significa la habilidad de uno para aceptar las situaciones confusas e imprevistas; se relaciona con el hecho de tomar riesgos razonablemente. Una persona que tiene esta capacidad moderadamente desarrollada puede enfrentarse con éxito a situaciones nuevas e inesperadas que no son nada peculiares en el proceso de aprendizaje de una lengua. Al contrario, un aprendiz con baja tolerancia de ambigüedad y con alta necesidad de categorizar y razonar inmediatamente todo lo proveniente de una lengua nueva va a ser menos eficaz y va a encontrarse con muchas más dificultades (Oxford, 1990).

Oxford (1990) concluye que el grupo de estrategias afectivas es el que se utiliza con menos frecuencia, pero, conociendo los efectos positivos que pueden tener, hay que promover su entendimiento, práctica y uso entre los aprendientes. Asimismo, la autora menciona tres estrategias afectivas principales: disminuir la ansiedad, autoapoyarse y tomar la temperatura emocional. La categoría de disminuir la ansiedad supone usar la relajación progresiva, la respiración profunda o meditación; autoapoyarse incluye hacer enunciados afirmativos, tomar riesgos razonablemente y darse uno mismo cierta recompensa por el trabajo bien hecho; tomar

la temperatura emocional consiste en escuchar al cuerpo, usar una lista de verificación de las emociones, anotar los sentimientos en un diario de aprendizaje y discutir lo que uno siente con otras personas.

Otro grupo de estrategias de nuestro interés que también ha investigado Oxford (1990) son las estrategias sociales. La autora las considera importantes dado que la lengua sirve para comunicar y es un tipo de comportamiento social que incluye a dos o más personas; para controlar esos procesos hay que conocer y dominar las estrategias sociales adecuadas. Como un tipo básico de interacción social la autora destaca el hecho de hacer preguntas. Usando esta estrategia el aprendiente intenta acercarse al significado que tiene en mente o que quiere transmitir. Incluso, se ve para el hablante con el que el aprendiz comunica como la petición para proporcionar más input y muestra su interés en el tema. El hablante con su respuesta indica si ha entendido la pregunta y si el aprendiente ha utilizado sus destrezas apropiada y eficazmente. Existen diferentes tipos de preguntas estratégicas: algunas se hacen para clarificar si algo no se ha entendido; otras se plantean para verificar si algo es correcto o no; ciertas preguntas sirven para pedir corrección del hablante más competente que es muy habitual en el aula donde existen aun más oportunidades para corregir que en el ambiente natural (Oxford, 1990).

Otro tipo de comportamiento social visto como una estrategia es el aprendizaje cooperativo realizado tanto con otros aprendientes como con hablantes de lengua más aptos. Los requisitos necesarios para la cooperación exitosa son la ausencia de competición y la presencia del sentimiento de solidaridad y unidad, asimismo se requiere una tarea o recompensa de carácter cooperativo. Se ha mostrado que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos: aumento de autoestima, confianza y placer; logros académicos conseguidos con más rapidez y eficiencia; respecto al profesor, la escuela y la asignatura; uso de estrategias cognitivas más complejas; disminución de prejuicios; aumento de altruismo y preocupación. En el campo del aprendizaje de lenguas, concretamente se notan resultados positivos en cuanto a la satisfacción de profesores y aprendientes, motivación más firme y constante, más oportunidades para practicar, más feedback sobre los errores, etc. (Oxford, 1990).

De nuevo, como en el caso de estrategias afectivas, se nota el uso menos frecuente de las estrategias sociales en diferentes asignaturas del sistema educativo, incluso entre los aprendices de lenguas. Esto se debe al sistema mencionado que refuerza la competición y no

la cooperación. Aunque la competición a veces puede resultar en el deseo de mejorarse y conseguir más, a menudo tiene efectos negativos como ya mencionada la ansiedad, el miedo, el fracaso, el sentimiento de culpa y la inadecuación. Para cambiar esta situación muy común, la autora propone estimular a los aprendientes a que usen las estrategias cooperativas de manera que primero modifiquen su actitud hacia la cooperación y competición (Oxford, 1990).

Las estrategias sociales incluso ayudan a uno a empatizar con otras personas, es decir, a entender la perspectiva del otro, sus emociones y actitudes que son importantes para la comunicación exitosa. Para realizar la comunicación eficiente hay que aprender y entender las características de otras culturas que incluyen también la manera en la que los hablantes pertenecientes a esa cultura reaccionan a ciertas situaciones sociales y qué sienten en ellas. Para resumir los párrafos sobre las estrategias sociales, como ejemplos de las mismas la autora menciona preguntas por clarificación o verificación y preguntas por corrección; la cooperación con otros aprendientes o con más competentes hablantes de nueva lengua; desarrollo de entendimiento cultural y de conciencia de pensamientos y sentimientos de otras personas (Oxford, 1990).

En comparación, los autores O'Malley y Chamot (1999) en su clasificación también incluyen las estrategias sociales y afectivas, como ya se ha mencionado, pero las ponen juntas en una categoría. A pesar de incluirlas en la tipología, basada en la teoría cognitiva, se pone mucha más atención a las estrategias cognitivas y metacognitivas que a las sociales y afectivas. Así los autores definen estas estrategias como las que suponen la interacción con otras personas o el control de los afectos; como ejemplo de las dos nombran la cooperación, preguntas por clarificación y hablar consigo mismo. La cooperación se refiere a cooperar con otros aprendientes, y las preguntas por clarificación se dividen en explicaciones, reformulaciones y ejemplos que se dan; los dos grupos se encontrarían en la categoría de las estrategias sociales. Hablar consigo mismo concierne la reducción de la ansiedad y asegurarse a sí mismo que la tarea en cuestión se va a realizar con éxito; estas estrategias formarían parte de la categoría de las estrategias afectivas.

Otras taxonomías descritas en el capítulo anterior más o menos comparten los rasgos de las estrategias sociales y afectivas mencionados en las dos tipologías, de Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1999), y nombrados en los párrafos anteriores. Incluso, los subtipos de dos grupos de estrategias coinciden en ambas obras y asimismo se pueden encontrar como

ejemplos en trabajos de otros autores (Piñero García de Quesada y Serrano Cabezas, 1994, Dörnyei, 2005, Ellis, 2008). Lo que más nos ha interesado son precisamente los ejemplos de las estrategias descritos por los autores dado que parcialmente van a coincidir con los ítems en nuestro cuestionario elaborado para investigar el uso de estrategias afectivas y sociales de aprendizaje entre los estudiantes universitarios.

5. Investigaciones sobre las estrategias en la enseñanza de lenguas extranjeras

Diferentes autores han realizado investigaciones con varios tipos de aprendientes de lenguas con el fin de descubrir qué estrategias se usan, cómo se utilizan y qué es lo que influye en la frecuencia de su uso. En muchas investigaciones se han analizado principalmente las estrategias cognitivas y metacognitivas (O'Malley y Chamot, 1999); en otras se han examinado y se han comparado estrategias relacionadas tanto con la cognición y metacognición como las vinculadas a la afectividad y a las relaciones sociales (Oxford, 1990), dos componentes también importantes en el aprendizaje de lenguas. Diferentes enfoques se han aplicado para llevar a cabo los estudios en el campo de lenguas, lo que asimismo se va a comentar en los capítulos siguientes, y se van a representar los resultados obtenidos por varios autores que sirven como una introducción a nuestra investigación de uso de las estrategias sociales y afectivas.

5.1. Instrumentos comúnmente empleados: ventajas y desventajas de los cuestionarios

Varios autores en sus obras mencionan diferentes tipos de instrumentos que se pueden aplicar en el momento de hacer una investigación con los aprendientes de lenguas. Richards y Lockhart (2008) describen los procedimientos que se pueden emplear y aquí se mencionarán algunos de ellos. Encuestas y cuestionarios sirven para coleccionar los datos sobre aspectos concretos del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, las actitudes de los alumnos hacia el trabajo en grupo. Grabaciones de clases en audio o vídeo también pueden ayudar a uno a obtener los datos requeridos y como ventaja se menciona el hecho de grabar la situación en vivo, así se puede analizar la lengua tanto de los alumnos como de los profesores. Las observaciones que se pueden realizar en las clases también resultan con diferentes datos que después se pueden analizar y servir para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Otros instrumentos valiosos, mencionados por Tarone y Yule (1989), serían el diario y la entrevista. El diario es una forma de autoevaluación en la que el participante describe todas sus experiencias, emociones y actitudes relacionadas con su aprendizaje de la lengua. Es una fuente de datos muy detallados que se pueden analizar y servir para resolver problemas que surgen con algunos aprendientes. Lo único es que los diarios consumen mucho tiempo tanto

del aprendiz que lo escribe como del profesor que lo lee y analiza. Las entrevistas posibilitan a los profesores o investigadores a comunicar individualmente con el aprendiz y de esa manera proporcionarle comentarios útiles, asimismo, el aprendiz puede comentar o preguntar algo sin el miedo que le puede causar el aula llena de estudiantes. Otros autores también con más o menos similitud y detalle describen diferentes instrumentos que pueden ser empleados y se pueden consultar sus trabajos (Wenden, 1991, Cohen, 1998, Dörnyei, 2005).

A la hora de recoger los datos necesarios para cualquier tipo de investigación, surge la pregunta sobre qué instrumento elegir de los muchos que existen. La mayoría de los investigadores opta por los cuestionarios y no otros métodos de investigación como, por ejemplo, las entrevistas puesto que los cuestionarios, de cualquier tipo, pueden ser administrados entre un gran número de participantes. Esto posibilita la recolección de una cantidad de datos considerable en un corto período de tiempo, al contrario que una entrevista con la que el entrevistador necesitaría mucho más tiempo para coleccionar los datos del mismo número de participantes. Otra ventaja se ve en la versatilidad de los cuestionarios que se pueden aplicar en varias situaciones con participantes bastante diferentes y teniendo como objetivo diferentes temas más o menos relacionados que se quieren investigar y analizar. Por último, los datos provenientes de los cuestionarios, si son bien estructurados y elaborados, se pueden coleccionar y analizar rápidamente y con bastante facilidad, lo que hace a uno ahorrar tiempo (Dörnyei, 2010). Todas las ventajas mencionadas nos han animado a usar un tipo de cuestionario en nuestra investigación también.

Obviamente, los cuestionarios no son un instrumento perfecto sin ninguna desventaja, por eso hay que nombrar algunas que pueden dificultar la recogida de datos y que se deben tener en cuenta a la hora de elaborar los cuestionarios. Una de las dificultades para administrar los cuestionarios puede surgir de su longitud. Si hay demasiadas preguntas o afirmaciones y si son del mismo tipo, solamente cuantitativas o cualitativas, los participantes muchas veces se aburren, especialmente al final del cuestionario. Eso muchas veces resulta en poco deseo de rellenar los cuestionarios a pesar de dominar los conocimientos necesarios y poseer las características que se investigan. También, ocurre a menudo que omiten algunas preguntas. En cuanto a las respuestas, puede suceder que no concuerdan con verdaderas actitudes, emociones o características típicas para los participantes. Esto ocurre conscientemente cuando uno ya tiene la idea de la respuesta deseada por los investigadores; otra situación es inconsciente y se relaciona con la autodecepción, uno inconscientemente defiende su

personalidad, sus actitudes y de esta manera preserva su autoestima. Al final, los cuestionarios a veces resultan con poca información detallada, especialmente si se trata solamente de las preguntas o afirmaciones cuantitativas (Dörnyei, 2010).

De todo lo descrito en los párrafos anteriores se concluye que la variedad de instrumentos que existen tiene tanto características negativas como positivas y depende del investigador sobre qué tipo va a elegir de acuerdo con sus objetivos, número de participantes y tiempo disponible. Como ya se ha dicho, en nuestra investigación utilizaremos el cuestionario para obtener datos de un mayor número de participantes en un período corto. Los detalles se elaborarán más adelante, pero, antes de pasar a nuestro estudio, se van a comentar las investigaciones de otros autores sobre el uso de estrategias de aprendizaje con atención especial a las estrategias afectivas y sociales. Se van a mencionar las conclusiones a las que han llegado para poder compararlas con nuestros resultados y ver cómo los estudiantes croatas utilizan dichas estrategias.

5.2. Resultados y conclusiones

O'Malley y Chamot (1999) han conducido la investigación con estudiantes anglófonos de lengua española con el objetivo de identificar qué tipos de estrategias usan los aprendientes y si existe alguna diferencia en el uso entre los aprendices de diferentes niveles de conocimiento de la lengua. Los métodos que se eligieron han sido la entrevista y la observación de los estudiantes en el aula y como instrumento se ha usado un guía para entrevistas (General Interview Guide) que describe nueve tareas de aprendizaje con las preguntas después de cada tarea. Los participantes tuvieron que explicar cómo resolvieron las tareas dadas. Los resultados del estudio han mostrado que los participantes habían usado solamente una estrategia del grupo de las estrategias sociales/afectivas y esta ha sido la estrategia de hablar consigo mismo para disminuir el nivel de ansiedad. Lo han hecho usando técnicas mentales con el fin de sentirse competentes para completar la tarea. Lo que resulta disuasivo en cuanto a los resultados es la poca diversidad de las estrategias sociales y afectivas usadas. Asimismo, los participantes han reportado usar con poca frecuencia las estrategias mencionadas, representan menos de uno por ciento de todas las estrategias usadas; las estrategias cognitivas y metacognitivas son las más utilizadas. Otra conclusión se refiere a que los estudiantes de nivel de conocimiento más alto y que se consideran más eficientes usan más estrategias y las utilizan con más frecuencia.

Otro estudio conducido por los mismos autores (O'Malley y Chamot, 1999) ha sido un estudio longitudinal con los mismos participantes de la investigación anterior que habían sido divididos en estudiantes eficientes y no eficientes. El objetivo ha sido verificar cómo el uso individual de estrategias ha cambiado con el tiempo y qué diferencia hay en el uso entre los dos grupos de participantes mencionados. Los estudiantes han sido entrevistados y se ha usado el método de pensar en voz alta para recoger los datos necesarios. Incluso, ha sido desarrollado algún tipo de cuaderno de ejercicios con las tareas parecidas a las del currículo de los estudiantes (comprensión lectora, rellenar los huecos con las palabras apropiadas, la expresión oral en forma de juegos de roles o de descripciones, etc.). En cuanto a las estrategias sociales y afectivas utilizadas, se ha reportado el uso infrecuente, probablemente debido a la situación de entrevista que ha podido inhibir el uso de estrategias como la cooperación o hablar consigo mismo. Lo que se ha notado ha sido la estrategia de preguntar al entrevistador por una clarificación relacionada con las tareas para cumplir. Los autores de nuevo han concluido que los participantes menos eficaces han usados menos tipos de estrategias y las han utilizado con menos frecuencia que los aprendientes eficientes. También, los estudiantes menos eficaces han usado estrategias inapropiadas para cierta tarea y por eso tuvieron problemas a la hora de completarlas con éxito. Con el paso de tiempo, puesto que se trataba de un estudio longitudinal, se ha mostrado el uso más frecuente y más eficiente de las estrategias en diferentes tipos de tareas relacionadas con diferentes destrezas.

A la hora de buscar las investigaciones hechas por diferentes autores, hay muchos que incluyen los aprendientes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera; hay menos estudios que conciernen el español como segunda lengua o lengua extranjera, como ocurre en el trabajo ya descrito de O'Malley y Chamot (1999). Algunas investigaciones llevadas a cabo en años bastante recientes como participantes incluyen propiamente dichos aprendientes de inglés como segunda lengua. Franco Naranjo (2004) en su estudio con hispanohablantes que aprenden inglés ha llegado a la conclusión de que los alumnos consideran las estrategias afectivas y sociales como menos importantes que otros tipos de estrategias, también las usan con menor frecuencia. Las estrategias que sí se mencionan en las respuestas a las preguntas abiertas de las que consiste su cuestionario son las siguientes: “el control de estados de ansiedad que impiden la práctica de la destreza” y “el conocimiento emocional a través de la expresión de estados de nerviosismo u optimismo” como las estrategias afectivas, y “la formulación de preguntas para aclarar, verificar o corregir” y “la cooperación con los compañeros para aclarar la comprensión” como las estrategias sociales.

Franco, Pino y Rodríguez (2012) en su investigación con participantes que estudian inglés incluyen en el cuestionario menos ítems relacionados con las estrategias sociales y afectivas que incluso se muestran como menos utilizadas que otras estrategias. En otro estudio conducido por García Herrero y Jiménez Vivas (2014) se ha llegado a la conclusión de que los aprendices de niveles bajo y medio usan más las estrategias sociales y afectivas que se podría explicar con el tipo de estrategias. Ellos intentan superar sus miedos y limitaciones aun cuando existe la posibilidad de cometer errores y piden repeticiones o que se hable más despacio si no entienden algo. Según sus resultados, estas estrategias poco a poco dejan de usarse puesto que los aprendientes progresan con su aprendizaje y no las necesitan tanto como antes. De nuevo, estos dos tipos de estrategias resultan ser menos empleados que otras estrategias como las cognitivas y las metacognitivas.

Algunas investigaciones hechas en los años recientes con análisis del uso de estrategias entre los aprendientes de español como lengua extranjera incluyen los estudios de Roncel Vega. El autor ha adaptado el cuestionario SILL desarrollado por Oxford (1990) al contexto educativo anglosajón en el que los aprendientes estudian español. Ha denominado el cuestionario como la escala APRENDE-LE y ha mostrado su fiabilidad y validez. La escala puede resultar útil para consultar a la hora de desarrollar cuestionarios propios, especialmente si se investiga el uso de estrategias en la adquisición y el aprendizaje de español (Roncel Vega, 2007). Esta escala se ha utilizado en la investigación hecha con estudiantes eslavos en Polonia y Eslovaquia (Roncel Vega, 2008), lo que nos resulta interesante porque se trata del contexto eslavo del que forman parte los estudiantes croatas también. Los participantes de su estudio participaron en el programa intensivo en una sección bilingüe y el autor ha comparado sus resultados con los resultados de los estudiantes anglosajones. Concluye que, a pesar de no ser un contexto con antecedentes pedagógicos tan desarrollados, tanto teóricos como prácticos, los estudiantes eslavos sí que mostraron dominar las estrategias en algunas situaciones aun mejor que los estudiantes anglosajones. En cuanto a las estrategias afectivas, no hay ninguna diferencia entre los dos grupos a la hora de combatir las emociones negativas; relacionado al aspecto sociocultural, los eslavos mostraron más conciencia y sensibilidad. Si se analiza el uso global de estrategias, los estudiantes eslavos de nuevo muestran mayor frecuencia de uso.

Otro estudio interesante y muy reciente lo ha conducido Di Carlo (2016) con aprendientes de lengua española utilizando un cuestionario basado en SILL (Oxford, 1990), pero adaptado y traducido al español. Sus resultados muestran un menor uso de estrategias afectivas y sociales,

estando las afectivas en último lugar, lo que coincide con los resultados de O'Malley y Chamot (1999) que datan de los años noventa. ¿Puede ser que la situación no haya cambiado en veinte años? Resulta que, a pesar de implementarse varios enfoques basados en la comunicación y en el desarrollo tanto afectivo y sociocultural como cognitivo y metacognitivo, los estudiantes todavía muestran dificultades con el entendimiento de sus emociones y sentimientos y con la regulación de los mismos de manera apropiada. Incluso, muestran menor uso de todas las posibilidades provenientes del contacto social que les pueden facilitar el aprendizaje de la lengua y comunicarse en ella. Aunque no hemos optado por investigar todos los tipos de estrategias comúnmente analizados en los trabajos de otros autores, sino solamente por las estrategias afectivas y sociales, esperamos obtener resultados significativos en cuanto a cantidad y calidad de uso de estas estrategias para ver cómo funcionan los estudiantes croatas en ese campo y si existe alguna diferencia a la hora de comparar los datos con los resultados de las investigaciones anteriormente mencionadas.

6. Investigación del uso de estrategias socioafectivas en estudiantes de ELE

En este capítulo se va a presentar la investigación conducida en los estudiantes universitarios croatas de español como lengua extranjera y se van a comentar y explicar los resultados de acuerdo con los objetivos y las hipótesis definidas. Se cuestiona e intenta determinar en qué medida los estudiantes usan las estrategias sociales y afectivas de aprendizaje, qué tipos de estrategias mencionadas se usan más y cuál es la actitud de los estudiantes hacia el uso de estrategias y su inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

6.1. Objetivos e hipótesis

Son varios los objetivos que se han desarrollado antes de empezar con la investigación del tema en cuestión y que se han querido precisar y describir utilizando los resultados obtenidos. También, a continuación de cada objetivo, se van a presentar las hipótesis sobre los mismos resultados. Los objetivos y las hipótesis son:

1. Determinar el uso de estrategias sociales y afectivas de aprendizaje a la hora de aprender la lengua española, es decir, definir la cantidad y la calidad de uso – cuántas estrategias se usan y de qué tipo son. Mostrar las diferencias en uso entre los participantes de bachillerato y los participantes de máster. También presentar las estrategias que los estudiantes usan para relajarse cuando el aprendizaje mencionado les causa emociones negativas.

Hipótesis: En cuanto a las estrategias sociales, los estudiantes buscan más ayuda de sus colegas que de los profesores o hablantes nativos. Relacionado con las estrategias afectivas, los estudiantes tienen más miedo a hablar y a los exámenes orales y se enfrentan a ello y se relajan escuchando música, viendo la televisión o meditando. En lo que se refiere al nivel de estudio, los estudiantes de máster usan más tipos de estrategias y las usan con más frecuencia que los estudiantes de bachillerato.

2. Examinar la experiencia que tienen los estudiantes con el aprendizaje y el uso de las estrategias sociales y afectivas en el ámbito escolar – instituto, facultad, escuelas de idiomas, etc.

Hipótesis: Los estudiantes en la facultad en la mayoría de los casos tuvieron experiencia con las estrategias mencionadas en las asignaturas metódicas y didácticas del máster. No tuvieron

experiencia con estrategias mencionadas en otras instituciones donde aprendían español (instituto, escuela de idiomas, etc.).

3. Cuestionar las actitudes de los estudiantes hacia las estrategias en la enseñanza y el aprendizaje de lengua española en la facultad – en qué año de estudios se debería hablar de ellas y estudiarlas y de qué asignatura deberían formar parte.

Hipótesis: Las estrategias se deberían incluir en el proceso educativo cuanto antes – en primer año de estudios en la asignatura *Lengua española*.

4. Examinar la relación y posible dependencia entre el nivel de conocimiento de la lengua, medido por la nota en la asignatura *Lengua española*, y la ansiedad que sienten los participantes cuando aprenden gramática y vocabulario.

Hipótesis: Los estudiantes con nota más alta en la asignatura *Lengua española* (1, 3, 5, 7, 9), en croata *Španjolski jezik* (1, 3, 5, 7, 9), sienten menos ansiedad a la hora de aprender gramática y vocabulario.

6.2. Instrumentos

Para recoger los datos, en la investigación se ha usado un tipo de cuestionario que se ha desarrollado teniendo como punto de partida el cuestionario SILL creado por Oxford (1990) para su investigación del uso de estrategias en los estudiantes de lengua inglesa. Nuestro cuestionario se ha ampliado y se ha adaptado para los estudiantes de lengua española. Se basa solamente en las estrategias sociales y afectivas excluyendo otros tipos de estrategias mencionados en SILL. Contiene 31 ítems relacionados con el conocimiento y el uso de estrategias sociales y afectivas del aprendizaje que se agrupan según cuatro destrezas lingüísticas. Cada estudiante en la escala de Likert (1-5) decide en qué medida cierto ítem concuerda con sus hábitos. Después le siguen cinco preguntas abiertas en las que los participantes pueden expresar sus experiencias con conocer, usar y aprender las estrategias mencionadas, también pueden exponer sus sugerencias en cuanto a inclusión de estrategias en el proceso educativo. Al principio del cuestionario se encuentran algunas preguntas sobre los datos personales de los participantes – sexo, grupos de estudios, año de estudios, especialidades elegidas y nota de la asignatura mencionada.

6.3. Participantes

Los participantes de la investigación han sido los estudiantes universitarios de español como lengua extranjera de la Facultad de Filosofía y Letras de Zagreb. En total han participado 114 estudiantes de lengua española de todos los años de estudio, también de diferentes especialidades elegidas en el máster y de diferente sexo. Exactamente dos terceras partes de los participantes han sido estudiantes de bachillerato.

Participantes (N=114)		Sexo		Porcentaje	
		F	M	F	M
Bachillerato	1 ^{er} año	27	2	90%	7%
	2 ^o año	22	5	76%	17%
	3 ^{er} año	17	0	100%	0%
Máster	1 ^{er} año	9	3	75%	25%
	2 ^o año	10	1	91%	9%
	Apsolv.	14	1	93%	7%
Total=111		99	12	87%	10%

Tabla 1: Algunas características de los participantes

Como se puede ver en la Tabla 1, la mayoría de los participantes son mujeres (87%) que forman casi el 90% de todos los estudiantes que han participado en la investigación. Aproximadamente el 10% de los participantes son hombres. Estos resultados muestran la tendencia general en el estudio de lengua y literatura española en el que predominan las mujeres. Como el número total, se anotan 111 personas dado que de 114 participantes dos personas de segundo año (7%, N=29) de bachillerato no han marcado el sexo y una persona de primer año (3%, N=30) de bachillerato ha marcado su sexo como ambiguo, por eso no se han incluido en la suma total relacionada con la división de los participantes según sexo (3%, N=114).

		Profesorado	Literatura	Lengua	Traducción
Máster	1 ^{er} año	7	2	0	3
	2º año	11	0	0	0
	Apsolv.	15	0	0	0
Total=38		33	2	0	3
Porcentaje		87%	5%	0%	8%

Tabla 2: Especialidad de los estudiantes de máster

En cuanto a la vocación de los estudiantes de máster, la mayoría de los participantes ha elegido el profesorado como su especialidad. En total hay 38 participantes del máster de los que 33 (87%) estudian para ser profesores. De los restantes, dos han elegido literatura (5%) y tres traducción (8%). A continuación se verá si existen diferencias o similitudes en el uso de las estrategias dependiendo del nivel de estudio en el que se encuentran los participantes. Las diferencias entre las especialidades elegidas se mencionarán, pero no se van a generalizar puesto que no hay un número suficiente de participantes de literatura, lengua o traducción para compararlos con los estudiantes de profesorado.

6.4. Procedimiento

Hemos distribuido el cuestionario entre los estudiantes de lengua y literatura española en sus clases en la facultad o a través de un Formulario de Google. Todos los participantes de bachillerato han rellenado el cuestionario en una de sus clases. Han tenido aproximadamente 15 minutos para hacerlo. Una tercera parte de los participantes del máster lo ha hecho en las clases también mientras que la mayoría ha rellenado el cuestionario a través del Formulario de Google puesto que ya no tenían clases. Las respuestas al primer grupo de ítems se han analizado estadísticamente y se han comparado según el nivel de estudio (bachillerato/máster). Otro grupo de preguntas abiertas y sus respuestas se han analizado y comparado según años de estudio con el objetivo de encontrar diferencias y similitudes entre ciertos grupos de participantes.

6.5. Resultados

Los resultados obtenidos se van a analizar según los objetivos definidos al principio de la investigación. Recordamos que son: determinar el uso de estrategias sociales y afectivas del aprendizaje a la hora de aprender la lengua española y presentar las estrategias que usan para relajarse cuando el aprendizaje les causa emociones negativas; examinar la experiencia que tienen los estudiantes con el aprendizaje y el uso de las estrategias sociales y afectivas en el ámbito escolar; cuestionar las actitudes de los estudiantes hacia las estrategias en la enseñanza y el aprendizaje de lengua española en la facultad y, por último, examinar la relación y posible dependencia de la nota en la asignatura *Lengua española* y el nivel de ansiedad que sienten los participantes cuando aprenden gramática y vocabulario.

6.5.1. Uso de estrategias sociales y afectivas del aprendizaje a la hora de aprender la lengua española: estrategias usadas para la relajación cuando el aprendizaje causa emociones negativas

El uso de estrategias sociales y afectivas del aprendizaje es evidente de 31 ítems. Los participantes tenían que marcar, en la escala de Likert (1-5), en qué medida están de acuerdo con cada uno de los ítems. Aquí se van a mostrar los valores medios para ver qué estrategias los estudiantes usan con más frecuencia y cuáles usan con menos frecuencia. Se van a presentar las diferencias significativas que demuestran variaciones en el uso de cierta estrategia entre los participantes de bachillerato y los de máster. Los resultados no se presentarán por cada año de estudio dado que, analizados estadísticamente, los datos resultan más significativos si existen solamente uno o dos grupos analizados, pero que consisten en más participantes.

La tabla de estadística descriptiva que sigue se ha dividido en seis apartados según el contenido de los ítems y diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua que se examinan. El primer apartado está relacionado con la afectividad y las estrategias afectivas que se utilizan; los cuatro siguientes se basan en cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escribir, leer y escuchar) y el último concierne el aprendizaje de gramática y el vocabulario. En cada apartado se van a presentar los valores medios para verificar el nivel de uso de cierta estrategia entre los participantes. Se prestará atención especial a los ítems para los que este valor resulta muy alto o bastante bajo para poder concluir qué estrategias los estudiantes usan a menudo y cuáles se usan con poca frecuencia. También se verá cuánta ayuda buscan los

participantes de otros estudiantes, profesores o nativos y qué destreza lingüística les causa más ansiedad en comparación con otras.

En la tabla siguiente se presentarán las estrategias afectivas usadas por los participantes para enfrentarse a emociones negativas.

Estadística descriptiva			
	N	Media	Desviación estándar
1. Noto que estoy tenso/a o nervioso/a cuando aprendo español.	114	2,0351	,88177
2. Intento relajarme cuando me siento incómodo/a mientras aprendo lengua española.	114	3,3421	1,07117
3. Me animo a mí mismo/a con pensamientos y afirmaciones positivas.	113	3,5752	,99826
4. Escuchar música me ayuda a sentirme mejor y a estudiar con más éxito.	114	3,7105	1,30840
5. Los programas divertidos, textos cómicos y otros tipos de medios de comunicación divertidos me ayudan a sentirme mejor y a estudiar con más facilidad.	114	3,5000	1,27779
6. Respirar profundamente, relajarme y/o meditar me ayuda a enfrentarme a las emociones negativas con más facilidad.	114	2,8333	1,30294
7. Anoto mis emociones, por ej., en un diario de aprendizaje de la lengua extranjera.	114	1,1053	,52154
8. Hablo con otros estudiantes de emociones que siento cuando aprendo español.	114	2,7105	1,32854
9. Hablo con profesores de emociones que siento cuando aprendo español.	114	1,4386	,69173
10. Hablo con hablantes nativos de emociones que siento cuando aprendo español.	114	1,7807	1,09511
11. Me doy una recompensa después de obtener buenos resultados en lengua española.	114	3,3860	1,28648
N válido (por lista)	112		

Tabla 3: Afectividad y estrategias afectivas utilizadas

En el primer apartado se encuentran varias estrategias afectivas que usan los participantes para superar emociones negativas. Como se puede ver, los ítems 3, 4 y 5 son las estrategias que más se usan. Pensamientos positivos, escuchar música y varios medios de comunicación divertidos resultan ser de mucha ayuda a los estudiantes. Los participantes también suelen recompensarse sus logros y resultados en la lengua; el ítem 11 tiene un valor bastante alto. La

estrategia que obtuvo el valor más bajo es el ítem 7. Parece que los estudiantes en pocas ocasiones usan un diario como medio para enfrentarse a las emociones negativas. Datos muy interesantes aparecen bajo los números 8, 9 y 10 que conciernen hablar con diferentes personas de lo que sienten cuando aprenden español. Los resultados indudablemente muestran que los participantes eligen a otros estudiantes como personas con las que hablar de sus dificultades, siguen los hablantes nativos y, en último lugar, los profesores.

La tabla que sigue muestra el uso de estrategias sociales cuyo objetivo es superar problemas relacionados con la expresión oral.

Estadística descriptiva

	N	Media	Desviación estándar
12. Siento más miedo cuando tengo que hablar en español.	114	2,7632	1,29876
13. Los exámenes orales me causan más ansiedad.	114	3,3421	1,29553
14. Busco ayuda de los hablantes nativos cuando me preparo para una exposición oral.	114	1,6754	,90716
15. Busco ayuda de los profesores cuando me preparo para una exposición oral.	113	1,7434	,89422
16. Busco ayuda de otros estudiantes cuando me preparo para una exposición oral.	114	2,9649	1,26162
N válido (por lista)	112		

Tabla 4: Expresión oral

De la tabla 4 podemos ver que los participantes en la mayoría de los casos buscan ayuda de sus colegas (ítem 16) cuando se preparan para la exposición oral. Los valores medios que representan buscar ayuda de profesores o de hablantes nativos (ítems 14 y 15) casi concuerdan, pero resultan mucho más bajos que el valor relacionado con el ítem 16. De nuevo es a otros estudiantes de los que se busca ayuda y apoyo.

La tabla siguiente contiene estrategias sociales relacionadas con la expresión escrita.

Estadística descriptiva

	N	Media	Desviación estándar
17. Siento más miedo cuando tengo que escribir en español.	114	2,0877	1,06065
18. Los exámenes escritos me causan más ansiedad.	114	2,2193	1,09511
19. Busco ayuda de los hablantes nativos cuando tengo que escribir un texto.	114	2,0965	1,20448
20. Busco ayuda de los profesores cuando tengo que escribir un texto.	114	1,7982	,88428
21. Busco ayuda de otros estudiantes cuando tengo que escribir un texto.	114	2,8684	1,25164
N válido (por lista)	112		

Tabla 5: Expresión escrita

En este caso, la situación es la misma con ciertas diferencias. Todavía se busca más ayuda de otros colegas (ítem 21), pero el valor bastante alto tiene el ítem 19 que presenta buscar ayuda de hablantes nativos. Parece que buscar ayuda de hablantes nativos en este caso resulta menos estresante para los participantes y usan esta estrategia más que la estrategia similar del apartado anterior (ítem 14) relacionada con actividades de expresión oral. También, resulta más fácil enviar a uno un texto escrito para que lo corrija que algo que se tiene que exponer oralmente, especialmente si no se sabe de qué tema en concreto se va a hablar como a menudo ocurre en los exámenes orales.

La tabla que se va a presentar muestra el uso de estrategias sociales relacionadas con la comprensión lectora.

Estadística descriptiva

	N	Media	Desviación estándar
22. Siento más ansiedad cuando tengo que leer un texto en español.	114	1,6404	,96052
23. Si no entiendo algo en un texto escrito, busco la explicación de un hablante nativo.	114	2,1491	1,22100
24. Si no entiendo algo en un texto escrito, busco la explicación de un profesor.	114	3,2105	1,10888
25. Si no entiendo algo en un texto escrito, busco la explicación de otros estudiantes.	114	3,4474	1,13739
N válido (por lista)	112		

Tabla 6: Comprensión lectora

De la tabla 6 se ve que la situación en cuanto a buscar ayuda de otros estudiantes si algo no se entiende leyendo un texto (ítem 25), se repite. Los valores cambian otra vez con los ítems 23 y 24 y en este caso los participantes buscan explicación de los profesores en más ocasiones que de los hablantes nativos y el valor se acerca mucho al valor medio vinculado con buscar ayuda de otros colegas. Nos podemos preguntar ¿de dónde tanto aumento en la búsqueda de ayuda de los profesores? Una explicación podría ser que muchas veces los textos escritos se lean o se comenten en clase y por eso resulte más fácil y a lo mejor menos estresante preguntar la explicación al profesor, no hay necesidad de ir a tutorías o escribir un correo electrónico que consume más tiempo y puede provocar más ansiedad.

La tabla 7 contiene estrategias sociales relacionadas con la comprensión auditiva y su uso, y es la última la que se refiere a una de las cuatro destrezas lingüísticas.

Estadística descriptiva

	N	Media	Desviación estándar
26. Siento más ansiedad cuando tengo que escuchar un texto oral en español.	114	1,5526	,78810
27. Si no entiendo algo en un texto que escucho, busco la explicación de un hablante nativo.	114	2,0965	1,15191
28. Si no entiendo algo en un texto que escucho, busco la explicación de un profesor.	114	2,7982	1,19126
29. Si no entiendo algo en un texto que escucho, busco la explicación de otros estudiantes.	114	3,2544	1,15836
N válido (por lista)	112		

Tabla 7: Comprensión auditiva

Encontramos el patrón establecido con destrezas anteriores; otros estudiantes son la primera elección cuando se trata de buscar ayuda o explicación al leer un texto (ítem 29). Los nativos son otra vez menos “populares” (ítem 27) que los profesores que de nuevo van acercándose a otros estudiantes (ítem 28). La explicación podría ser la misma como para el grupo anterior de estrategias relacionadas con leer. Muchas veces los textos se escuchan en la clase, especialmente los vinculados con la materia que se aprende, y los estudiantes pueden enseguida preguntar al profesor si no entienden algo o al colega sentado a su lado.

Antes de pasar a la gramática y el vocabulario hay que comparar los valores medios relacionados con nivel de ansiedad que sienten los participantes cuando utilizan las cuatro destrezas lingüísticas. Se trata de los ítems 12, 17, 22 y 26. De los valores medios proviene

que la expresión oral causa mucho más estrés a los estudiantes que otras tres destrezas (2,7632). La sigue la expresión escrita (2,0877) y, con valores más bajos y casi iguales, la comprensión de lectora (1,6404) y la comprensión auditiva (1,5526). En cuanto a los exámenes orales y escritos encontramos gran diferencia en los valores medios y es obvio que los exámenes orales todavía causan mucho miedo y ansiedad. Los estudiantes se ponen más nerviosos durante los exámenes orales (3,3421) que en los exámenes escritos (2,2193). El análisis estadístico ha mostrado diferencias significativas entre los estudiantes de bachillerato y de máster cuando se trata de un nivel de emoción negativa que sienten relacionado con la destreza de escribir y se van a presentar en el subcapítulo siguiente con otras diferencias significativas que existen. No se han encontrado diferencias significativas entre dos grupos cuando se trata de nivel de emoción negativa que sienten los participantes relacionado con otras tres destrezas o con los exámenes orales y escritos.

La última tabla en este subcapítulo presenta el nivel de ansiedad relacionado con el aprendizaje de gramática y vocabulario.

Estadística descriptiva			
	N	Media	Desviación estándar
30. Siento más ansiedad cuando estoy aprendiendo gramática.	114	2,3421	1,18866
31. Siento más ansiedad cuando estoy aprendiendo vocabulario.	114	1,9825	,98648
N válido (por lista)	112		

Tabla 8: Nivel de ansiedad cuando se aprenden gramática y vocabulario

Los valores medios muestran que no existe una diferencia tan grande a la hora de sentir ansiedad cuando se aprenden gramática y vocabulario, pero aprender gramática causa más emociones negativas a los participantes que aprender vocabulario. El análisis estadístico en este caso ha mostrado diferencias significativas entre los participantes de bachillerato y máster relacionadas con el nivel de ansiedad que sienten a la hora de aprender gramática que se presentarán en el subcapítulo que sigue, pero no se han encontrado diferencias significativas entre dos grupos relacionadas con nivel de ansiedad cuando se aprende vocabulario.

Diferencias significativas entre los participantes de bachillerato y de máster

En la tabla siguiente se pueden ver los datos relacionados con diferencias significativas que existen en el uso de ciertas estrategias cuando se comparan dos grupos, el grupo de bachillerato y el de máster.

Estadísticas del grupo					
	Bachillerato y máster	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media
15. Busco ayuda de los profesores cuando me preparo para una exposición oral.	Bachillerato	75	1,9067	,94688	,10934
	Máster	38	1,4211	,68306	,11081
16. Busco ayuda de otros estudiantes cuando me preparo para una exposición oral.	Bachillerato	76	3,2105	1,19237	,13677
	Máster	38	2,4737	1,26783	,20567
17. Siento más miedo cuando tengo que escribir en español.	Bachillerato	76	2,2632	1,12390	,12892
	Máster	38	1,7368	,82803	,13432
18. Los exámenes escritos me causan más ansiedad.	Bachillerato	76	2,3684	1,16438	,13356
	Máster	38	1,9211	,88169	,14303
30. Siento más ansiedad cuando estoy aprendiendo gramática.	Bachillerato	76	2,5395	1,23764	,14197
	Máster	38	1,9474	,98495	,15978

Tabla 9: Diferencias significativas en el uso de ciertas estrategias

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
15. Busco ayuda de los profesores cuando me preparo para una exposición oral.	Varianzas iguales asumidas	5,918	,017	2,810	111	,006
	Varianzas iguales no asumidas			3,120	97,778	,002
16. Busco ayuda de otros estudiantes cuando me preparo para una exposición oral.	Varianzas iguales asumidas	,720	,398	3,045	112	,003
	Varianzas iguales no asumidas			2,983	70,191	,004
17. Siento más miedo cuando tengo que escribir en español.	Varianzas iguales asumidas	5,539	,020	2,558	112	,012
	Varianzas iguales no asumidas			2,827	96,264	,006
18. Los exámenes escritos me causan más ansiedad.	Varianzas iguales asumidas	7,596	,007	2,086	112	,039
	Varianzas iguales no asumidas			2,286	94,292	,024
30. Siento más ansiedad cuando estoy aprendiendo gramática.	Varianzas iguales asumidas	7,815	,006	2,569	112	,012
	Varianzas iguales no asumidas			2,770	90,618	,007

Tabla 10: Test estadístico (Prueba T)

El análisis estadístico representado en las dos tablas anteriores muestra las diferencias significativas en el uso de estrategias en el bachillerato y en el máster solamente en los cinco ítems. La primera tabla representa los valores medios de los que se puede ver en qué medida los cinco ítems mencionados son verdaderos para los estudiantes de bachillerato o los estudiantes de máster. Resulta que las dos estrategias relacionadas con buscar ayuda (ítems 15 y 16) las usan más los participantes de bachillerato, pero su uso disminuye significativamente entre los estudiantes de máster. El nivel de miedo relacionado con la expresión escrita (ítems 17 y 18) también disminuye entre los participantes del máster. Lo mismo se confirma para el ítem 30, vinculado con el nivel de ansiedad a la hora de aprender gramática. La segunda tabla representa el test estadístico (Prueba T) que confirma la existencia de diferencia significativa entre dos grupos independientes de participantes en cuanto a cierto ítem. Como ya hemos

explicado, se representan solamente las diferencias significativas, es decir, las variables en las que el valor p (sig. bilateral) resulta menos de 0,05.

Estrategias usadas para la relajación cuando el aprendizaje causa emociones negativas

En los párrafos siguientes se mencionarán algunas respuestas a la pregunta abierta número 32 (*¿Cómo se relaja en las situaciones cuando el aprendizaje de lengua española le causa miedo, ansiedad o cualquier otra emoción negativa?*) en las que se puede ver qué estrategias recuerdan y usan los participantes para relajarse cuando el aprendizaje les causa miedo, ansiedad o cualquier otra emoción negativa. Para empezar, hay que comentar que entre las respuestas de los estudiantes de bachillerato y los estudiantes de máster muchas de las estrategias se repiten. Algo similar ocurre con los estudiantes de diferentes especialidades, pero esto no se puede generalizar o confirmar con certeza puesto que hay pocas personas de especialidad no docente. Se puede concluir que las respuestas son igualmente diversas en cada año de estudio de lengua y literatura española.

La mayoría de los participantes se enfrenta a emociones negativas escuchando música en lengua española, viendo la televisión en general o viendo películas, series o vídeos en español (39%). Se relajan tomando un café o yendo de fiesta (9%), también paseando, durmiendo, haciendo una pausa para descansar o haciendo ejercicio (27%). Para superar los problemas con el aprendizaje hablan con sus amigos o colegas de estudio, asimismo buscan ayuda y consejos de sus amigos (17%). Es interesante que solamente un encuestado, de todos los participantes, haya mencionado que busca ayuda de hablantes nativos y nadie haya mencionado a sus profesores. Siguiendo ejemplos van a mostrar tipos de estrategias que usan los participantes:

Hago pausa, escucho canciones, voy de fiesta, paso tiempo con mis amigos. (1^{er} año de bachillerato)

Escucho música, salgo a pasear antes/después de estudiar, hablo con mis colegas de los problemas relacionados con el aprendizaje. (1^{er} año de bachillerato)

Ve películas y series en español o escucho música española. (2^o año de bachillerato)

Pregunto a los estudiantes de años avanzados que me expliquen si cierta asignatura es difícil o no. (2^o año de bachillerato)

Escucho música, me animo a mí misma, dejo de estudiar y hago algo relajante (pasear, ver la tele, pasar tiempo con los amigos). (3^{er} año de bachillerato)

Hablo con otros estudiantes de los problemas compartidos que me sirve como un mecanismo de defensa, nos consolamos juntos de esa manera. (3^{er} año de bachillerato)

Intento pensar cuanto menos posible en esa situación y pensar en otras cosas. (1^{er} año de máster – traducción)

Pensamientos positivos, escuchando música, hablando con otros colegas. (1^{er} año de máster – profesorado)

Hablo con hablantes nativos que me advierten de mis errores, busco material adicional para practicar. (2^o año de máster – profesorado)

Escucho música, respiro profundamente. (2^o año de máster – profesorado)

Durmiendo, viendo la tele, tomando café con amigos, yendo de compras. (Apsolv. – profesorado)

Escucho música, medito, hago ejercicios de respiración, hago ejercicio. (Apsolv. – profesorado)

Obviamente, no todas las personas sienten miedo u otras emociones negativas a la hora de aprender español. De todos los participantes, 23 personas han declarado que nunca o raramente sienten miedo o ansiedad, que supone aproximadamente el 20% de los estudiantes incluidos en la investigación. Distribuido por años, el porcentaje es el siguiente: de los estudiantes de primer año de bachillerato, 8 personas (27%) no sienten emociones negativas, de segundo año, 5 personas (17%), de tercer año, 6 personas (35%); de primer año de máster, 3 personas (25%), de segundo año, ninguna persona y de último año, una persona (7%). A continuación presentaremos algunas de sus respuestas:

Estudiar español nunca me causa miedo, ansiedad u otra emoción negativa. (1^{er} año de bachillerato)

Estudiar español no me causa esas emociones. (1^{er} año de bachillerato)

Estudiar español no me causa miedo, nerviosismo u otras emociones negativas. (2^o año de bachillerato)

Estudiar español en la mayoría de los casos no lo relaciono con emociones negativas porque me interesa y me gusta. (2^o año de bachillerato)

Normalmente, cuando estudio español no siento nerviosismo o miedo porque me gusta la lengua. (3^{er} año de bachillerato)

Estudiar español en mí raramente causa emociones negativas, casi nunca. (3^{er} año de bachillerato)

Estudiar lengua española no me causa miedo, ansiedad u otras emociones negativas. (1^{er} año de máster – profesorado)

Estudiar español no me causa esas emociones. (1^{er} año de máster – literatura)

Estudiar lengua española no me causa emociones negativas. (Apsolv. – profesorado)

Aunque en este trabajo no se ha elaborado o investigado la relación de la nota en la asignatura *Lengua española* con el tipo de estrategias que usan los participantes o con el nivel de emoción negativa que sienten cuando aprenden, esas cuestiones serían objetivos interesantes para examinar en una investigación futura y mostrar si existe alguna conexión entre ellos o no.

6.5.2. Experiencias de los estudiantes con el aprendizaje y el uso de las estrategias sociales y afectivas en el ámbito escolar

Diferentes experiencias de los estudiantes se han cuestionado en las preguntas abiertas número 33, 34 y 35. Las respuestas a la pregunta 33 (*¿Ha tenido experiencia en las clases en la facultad con estrategias relacionadas con enfrentarse a varias emociones? Si la respuesta es sí, ¿de qué clases y estrategias se trata?*) y pregunta 34 (*¿Ha tenido experiencia en las clases en la facultad con estrategias relacionadas con buscar ayuda de cualquier manera (de profesores, otros estudiantes, hablantes nativos...? Si la respuesta es sí, ¿de qué clases y estrategias se trata?*) representan la experiencia que han tenido los participantes con estrategias en el ámbito escolar de la facultad. Las respuestas a la pregunta número 35 (*¿Ha tenido experiencia con estrategias anteriormente mencionadas en otra institución en la que ha aprendido o aprende lengua española? Si la respuesta es sí, ¿de qué institución se trata (instituto, escuela técnica, escuela de idiomas...) y de qué estrategias?*) tienen que ver con la experiencia con estrategias en el ámbito escolar diferente a la facultad.

En cuanto a la pregunta 33, los estudiantes de primer año de bachillerato no han hablado de dichas estrategias en las clases, tampoco las han usado; solamente una persona (3%) ha mencionado que con una profesora habían escuchado música en las clases. Los participantes de segundo curso de estudio tampoco han tenido experiencia con las estrategias afectivas en la facultad; de nuevo, solo una persona (3%) ha escrito que habían hablado con una profesora sobre las maneras de relajarse a la hora de estudiar sin agobiarse por los errores. Entre los estudiantes de tercer año de bachillerato la mayoría ha escrito que nunca había oído hablar de este tipo de estrategias en las clases, algunos han mencionado el apoyo que les muestran los profesores en ciertas asignaturas, es decir, los animan antes de los exámenes o exposiciones orales para disminuir el estrés y la ansiedad. En primer año de máster los estudiantes de

literatura y traducción han respondido que no se ha hablado de estrategias afectivas. La situación cambia con los estudiantes de profesorado de quienes cinco de ellos (42%) recuerdan haber hablado de estas estrategias, aunque no mencionan de cuales en concreto. Entre ellos también hay dos (17%) que no se acuerdan de nada relacionado con este tema de las estrategias. En segundo año, todos son estudiantes de profesorado, la mayoría se acuerda de haber aprendido algo sobre las estrategias mencionadas, pero dos de ellos (18%) no recuerdan nada relacionado con ello. En el último año, también son todos estudiantes de profesorado, ocurre una situación similar a años anteriores, pero aquí un estudiante (7%) describe en concreto las estrategias afectivas de disminuir la ansiedad y controlar las emociones. Otro estudiante (7%) menciona haber escrito un diario como estrategia afectiva. Hay que destacar que 11 personas del último año (73%) no recuerdan nada sobre las estrategias afectivas o piensan que nunca se han trabajado en las clases. Las asignaturas en las que los participantes mencionan que se habla de estas estrategias son *Lengua española*, *Expresión oral y escrita* y *Pronunciación y ortografía de la lengua española*; en el máster *Proceso de adquisición de segunda lengua o lengua extranjera*, *Didáctica de la lengua* y *Psicología de educación*.

Las respuestas a la pregunta 34 son un poco diferentes. Los participantes mencionan ciertos tipos de estrategias que les podrían ayudar. En primer año muchos han mencionado las tutorías que les ofrecen los profesores en las que pueden buscar ayuda si tienen alguna duda o problema. También han mencionado el seminario que forma parte de la asignatura *Cultura y civilización del mundo hispano* en el que un estudiante de cursos avanzados les ayuda con lecturas para las clases. En segundo año, de nuevo, se mencionan las estrategias descritas, también algunos han mencionado las sugerencias de profesores de ayudarse unos a otros en situaciones problemáticas. En tercer año otra vez como la estrategia social más mencionada y usada se anotan las tutorías de los profesores, también sugerencias de profesores de buscar ayuda o hablar con hablantes nativos. En primer año de máster algunos estudiantes de literatura y traducción han mencionado como estrategia social buscar ayuda en tutorías o en hablantes nativos. De nuevo los estudiantes de profesorado recuerdan haber hablado de estrategias; un estudiante (8%) menciona buscar ayuda en otros estudiantes, pero también hay tres personas (25%) que no se acuerdan de estrategias o de haber aprendido sobre ellas. En segundo año de máster los estudiantes mencionan conocer estas estrategias, pero nadie menciona ninguna en concreto. En este caso seis personas (55%) no recuerdan nada relacionado con este tipo de estrategias. Entre los estudiantes de último año, tal y como con

las estrategias afectivas, se repiten resultados similares a años anteriores. La excepción es una persona (7%) que ha mencionado en concreto varias estrategias afectivas y aquí menciona también estrategias sociales como hacer preguntas y colaborar con otros estudiantes. Destacamos que, de los participantes de último año siete personas (47%) no recuerdan estrategias sociales o haberlas aprendido. Las asignaturas en las que se han mencionado estas estrategias son *Lengua española*, *Expresión oral y escrita* y *Pronunciación y ortografía de la lengua española*; en el máster en *Proceso de adquisición de segunda lengua o lengua extranjera* y *Didáctica de la lengua*.

Comparando las respuestas sobre estrategias afectivas (ítem 33) y sociales (ítem 34) en bachillerato, podemos concluir que más participantes (55%) declaran haber escuchado hablar en sus clases sobre estrategias sociales o que los profesores les han sugerido usarlas; en la mayoría de los casos se trata de tutorías. Las estrategias afectivas, según sus respuestas, casi no se han mencionado. En el máster la situación cambia un poco, especialmente entre los estudiantes de profesorado quienes han tratado el tema de las estrategias como parte de las asignaturas metódicas y didácticas y deberían conocerlas con más detalle. A pesar de ello, muchos no recuerdan los dos tipos de estrategias relevantes para esta investigación, o si las recuerdan, es únicamente por el nombre, pero no las describen y no nombran diferentes tipos. Solamente cuatro estudiantes de máster han mencionado específicamente los términos estrategias socioafectivas (o sociales y afectivas) y factores afectivos como algo que se ha mencionado en las clases. De los que se acuerdan de haber aprendido sobre estrategias, muchos destacan que esas se han trabajado solo teóricamente.

Las respuestas a la pregunta 35 muestran experiencia con las estrategias en el ámbito escolar a diferencia de la facultad. Los resultados podemos representarlos conjuntamente sin dividirlos según años de estudio dado que pocos participantes han hablado de o aprendido algo sobre las estrategias fuera de la facultad. Todos mencionan institutos de orientación general o lingüística, o escuelas de idiomas como instituciones en las que han aprendido la lengua. Como estrategias sociales mencionan la posibilidad de preguntar a los profesores si tienen algún problema o si necesitan material adicional, también la sugerencia de hablar con hablantes nativos. Al grupo de estrategias afectivas pertenecería la estrategia de hablar consigo mismo para ayudarse con las emociones negativas. Las que se mencionan, pero no forman parte de estos dos grupos de estrategias, son las estrategias de memoria como por ejemplo hacer asociaciones u otras técnicas mnemotécnicas.

6.5.3. Actitudes de los estudiantes hacia las estrategias en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en la Facultad de Filosofía y Letras

Las actitudes y sugerencias de los estudiantes en cuanto a la inclusión de estrategias en el proceso educativo en la facultad se han investigado a base de respuestas a la pregunta abierta número 36 (*¿Como parte de qué asignatura y en qué año de estudio, según su opinión, se debería hablar y aprender estrategias?*). Las respuestas no varían mucho entre los participantes de diferentes años de estudio o especialidades. La mayoría está de acuerdo que de las estrategias se debería empezar a hablar cuanto antes, es decir, en primer año de bachillerato como parte de la asignatura *Lengua española* o incluso una asignatura especializada en el tema. A continuación mencionaremos ejemplos de las respuestas obtenidas:

En todas las asignaturas de primer año de estudio. (1^{er} año de bachillerato)

En primer año como parte de Lengua española. (1^{er} año de bachillerato)

En primer año, tal vez como parte de una asignatura optativa. (1^{er} año de bachillerato)

En primer año, en Lengua española, y después en la asignatura de literatura. (2^o año de bachillerato)

Expresión oral y escrita en segundo y tercer año. (2^o año de bachillerato)

No sé como parte de qué asignatura en concreto, pero seguramente en primer año de bachillerato. Así los estudiantes podrían aprender ciertas estrategias que les sirvieran después también. (2^o año de bachillerato)

En primer año como parte de Lengua española, pero se deberían enseñar estas estrategias a los estudiantes de primer año de instituto. (3^{er} año de bachillerato)

Pienso que se debería introducir en primer año para facilitar el aprendizaje y quizás como una asignatura llamada Adquisición de lengua extranjera, es decir lengua española. (3^{er} año de bachillerato)

Pienso que es un tema importante del que se habla muy poco. Parece que todos sabemos enfrentarnos bien a las emociones, pero eso no es así. Cada profesor debería reservar 10 minutos de su clase para hablar del tema (por ej. dos o tres veces en semestre). (3^{er} año de bachillerato)

Al inicio de los estudios, en Lengua española que, según mi experiencia, es la asignatura más difícil al principio del curso. (1^{er} año de máster – literatura)

Durante todos los años de estudio. (1^{er} año de máster – traducción)

En primer año en un seminario aparte que trataría ese tema. (1^{er} año de máster – traducción)

Como se hace ahora, en primer año de máster, como parte de Proceso de adquisición de segunda lengua o lengua extranjera. (1^{er} año de máster – profesorado)

En primer año, como parte de Lengua española o Expresión oral y escrita. (2º año de máster – profesorado)

En Proceso de adquisición de segunda lengua o lengua española. (2º año de máster – profesorado)

De los principios se debería aprender estrategias y todos los profesores en sus asignaturas podrían hablar al menos un poco del tema. (2º año de máster – profesorado)

Al principio de los estudios de grado porque pienso que es útil para las vocaciones no docentes también. Tal vez como parte de Lengua española. (2º año de máster – profesorado)

Se deberían mencionar en primer año porque en ese momento existe el mayor miedo de hablar en español puesto que la mayoría de las asignaturas son en croata. (Apsolv. – profesorado)

En primer año, tal vez como parte de Lengua española. (Apsolv. – profesorado)

Tal vez una asignatura aparte que tratara diferentes tipos de estrategias porque las que mencionamos en clase se relacionaban con el aprendizaje de gramática o vocabulario y no mucho con estrategias socioafectivas, que son muy complejas y sería bueno dedicarles todo un semestre y una asignatura en la que se trabajaran teórica y prácticamente. (Apsolv. – profesorado)

Para comparar, dos personas (2%), una de segundo y otra de tercer año de bachillerato, han escrito que de estrategias no se debería hablar y que tampoco es necesario tener una asignatura en la que se tratara el tema.

6.5.4. Relación de la nota en la asignatura *Lengua española* y el nivel de ansiedad que se siente cuando se aprenden gramática y vocabulario

En cuanto a la relación entre la nota de la asignatura *Lengua española* y el nivel de miedo que sienten los estudiantes cuando están aprendiendo gramática o vocabulario, se puede confirmar que existe cierta dependencia, como podemos observar en la siguiente tabla:

Correlaciones		30. Siento más ansiedad cuando estoy aprendiendo gramática.	Nota en la asignatura Lengua española
30. Siento más ansiedad cuando estoy aprendiendo gramática.	Correlación de Pearson	1	-,460**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	114	112
Nota en la asignatura Lengua española	Correlación de Pearson	-,460**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	112	112

Tabla 11: Correlación entre la nota en *Lengua española* y nivel de ansiedad al aprender gramática.

De los resultados presentados se puede ver que la correlación de la nota y nivel de ansiedad cuando se aprende gramática es significativa. El valor es negativo y medio alto que sugiere lo siguiente: como aumenta la ansiedad, disminuye la nota en la asignatura *Lengua española*.

Correlaciones		31. Siento más ansiedad cuando estoy aprendiendo vocabulario.	Nota en la asignatura Lengua española
31. Siento más ansiedad cuando estoy aprendiendo vocabulario.	Correlación de Pearson	1	-,178
	Sig. (bilateral)		,060
	N	114	112
Nota en la asignatura Lengua española	Correlación de Pearson	-,178	1
	Sig. (bilateral)	,060	
	N	112	112

Tabla 12: Correlación entre la nota en *Lengua española* y nivel de ansiedad al aprender vocabulario.

La correlación entre la nota en la asignatura mencionada y el nivel de ansiedad cuando se aprende vocabulario es negativa también, pero en este caso no es significativa dado que el valor resultante es bastante bajo.

6.5.5. Discusión

En este subcapítulo comentamos los resultados en acuerdo con cuatro hipótesis definidas al principio de esta investigación. Veremos cómo los resultados encajan en las presuposiciones o las cambian. La primera hipótesis supone el uso más frecuente de la estrategia social relacionada con buscar ayuda en otros estudiantes y de estrategias afectivas como escuchar música, ver la televisión o meditar. También se supone que los participantes tienen más miedo de hablar y de exámenes orales que de otras destrezas y tipos de exámenes. Por último, se cree que los estudiantes de máster usan más tipos de estrategias y con más frecuencia que los estudiantes de bachillerato. Ciertas partes de la hipótesis se han confirmado, pero algunas resultan contrarias a lo que se esperaba. Desde el aspecto social, los participantes buscan más ayuda en otros estudiantes que en profesores o hablantes nativos. Este resultado no nos sorprende dado que los estudiantes ven a sus colegas como iguales que se enfrentan a los mismos problemas y desafíos y los pueden entender mejor. También, resulta verdadero que los estudiantes tienen más miedo de hablar que de otras destrezas lingüísticas y de acuerdo con esto los exámenes orales causan más ansiedad que los exámenes escritos. Asimismo, es cierto que se usa mucho la estrategia de escuchar música y ver programas o medios de comunicación divertidos. La meditación no se considera tan útil, pero se animan con pensamientos y afirmaciones positivas. Esta selección seguramente tiene algo que ver con preferencias personales u otros factores individuales. En relación con las diferencias en el uso entre los estudiantes de bachillerato y el máster, el análisis estadístico ha mostrado existencia de diferencias significativas solamente en cinco ítems. En todos los cinco ítems el valor medio es más alto para los participantes de bachillerato de lo que se concluye que los estudiantes de máster con menos frecuencia usan las estrategias o no están de acuerdo con las afirmaciones. Lo podríamos explicar con el progreso en el estudio, mejor conocimiento de lengua y años de experiencia como estudiantes; todo lo mencionado puede influir en la disminución de las emociones negativas y menos necesidad de enfrentarse a ellas y de buscar ayuda. En cuanto a otros tipos de estrategias utilizadas, no podemos generalizar dado que varios tipos de estrategias se usan con más o menos frecuencia entre los participantes de todos los años de estudio.

La segunda hipótesis que concierne las experiencias que los estudiantes tuvieron con estrategias mencionadas en la facultad y en otras instituciones, se ha confirmado ya que habíamos mostrado que los estudiantes de bachillerato casi no mencionan estrategias afectivas y de las estrategias sociales en la mayoría de los casos mencionan solamente las tutorías como la posibilidad de consultar a los profesores sobre ciertas dificultades. La mayoría de los estudiantes de profesorado sí que recuerda tanto las estrategias afectivas como las sociales, pero prevalecen las estrategias sociales. Los participantes de otras especialidades (literatura y traducción) no conocen el grupo de estrategias afectivas. Han afirmado que no han oído hablar de ellas en las clases y que tampoco han aprendido algo relacionado con ellas. Algunos sí han mencionado buscar ayuda en tutorías o en hablantes nativos como estrategias sociales. De esto se puede debatir, dado que han participado solamente tres estudiantes de traducción y dos de literatura, que es un número bastante bajo en comparación con el número de estudiantes de profesorado. En cuanto a otras instituciones, los estudiantes casi no han mencionado haber utilizado o aprendido las estrategias sociales o afectivas. De todo lo descrito se puede concluir que las estrategias sociales se conocen y se usan con más frecuencia que las estrategias afectivas. Es obvio que los profesores ofrecen su ayuda en las tutorías que surgen como la estrategia social más mencionada, pero esto no significa necesariamente que de las estrategias afectivas no se haya hablado. Es posible que los estudiantes no las reconozcan como tales, así como no reconocen otros tipos de estrategias sociales que probablemente utilizan. Esta situación se puede deber al tratamiento, en muchos casos teórico, del tema y a la poca práctica relacionada con verdaderas experiencias de los estudiantes.

La tercera suposición sobre las actitudes de los participantes en cuanto a la inclusión de las estrategias en el proceso escolar cuanto antes posible se ha confirmado dado que casi todos los participantes piensan que las estrategias se deberían incluir en el proceso educativo en el primer año de bachillerato para favorecer el aprendizaje y para poder enfrentarse con facilidad a las posibles dificultades. Aunque se mencionan otras asignaturas, la mayoría nombra *Lengua española* como la asignatura en la que las estrategias deberían formar parte tanto teórica como prácticamente. Estos resultados parecen lógicos puesto que todos los estudiantes, especialmente al principio de sus estudios, buscan maneras de superar problemas relacionados con aprendizaje. También muchos mencionan *Lengua española* como la asignatura más difícil de primer año y puede que piensen que dichas estrategias podrían ayudarles con otras asignaturas, pero especialmente con esta asignatura definida como tan

difícil. Es interesante la proposición de organizar un seminario o asignatura en la que se podría aprender y practicar las estrategias.

La última suposición que tematiza la relación entre el nivel de conocimiento de la lengua y la ansiedad que sienten los estudiantes cuando aprenden gramática y vocabulario se ha confirmado parcialmente puesto que existe correlación entre la nota y el nivel de ansiedad a la hora de aprender gramática. Resulta que la nota en la asignatura *Lengua española* disminuye al aumentar el nivel de ansiedad que sienten los estudiantes. La correlación entre la nota y el nivel de ansiedad cuando se aprende vocabulario no resulta significativa. De esto se concluye que aprender gramática causa más ansiedad, lo que puede deberse al tipo de ejercicios gramaticales que se ofrecen para aprenderla y practicarla en oposición a varios textos, a menudo muy interesantes y diversos, que sirven como fuentes para aprender vocabulario.

Los resultados de la investigación demuestran que las estrategias sociales y afectivas y todas las posibilidades que ofrecen no se han explotado lo posible como para mejorar el aprendizaje y que este sea exitoso. De las respuestas dadas por los estudiantes se puede ver su deseo y necesidad de aprender sobre estrategias y su empleo práctico desde los primeros años de grado. Los profesores deberían tenerlo en mente y considerar cómo incorporarlo en el currículo de las asignaturas. Nos parece interesante la proposición de organizar una asignatura o un seminario en el que se trabajaran las estrategias, tanto prácticamente como en teoría. Se podría introducir en primer año para que los estudiantes desde el comienzo concienticen la existencia de las estrategias y cómo les podrían ayudar con las diferentes emociones a las que se enfrentan durante el aprendizaje y con varias relaciones sociales que establecen dado que todo lo mencionado más o menos directamente influye en su aprendizaje de la lengua.

7. Conclusión

Las estrategias sociales y afectivas del aprendizaje forman parte de diferentes investigaciones y prácticas estratégicas dado que su empleo influye mucho en el aprendizaje de lenguas y en su eficacia y éxito. En los años noventa se prestaba más atención a las estrategias en general, o a las estrategias cognitivas, metacognitivas o de memoria cuyo objetivo era encontrar la mejor manera de aprender eficientemente. Aunque las estrategias afectivas y sociales se incluían en las tipologías o cuestionarios, no estaban en el foco de las investigaciones. Con el paso de los años los investigadores y expertos se han dado cuenta de la importancia de dos tipos de estrategias en cuestión. Ya no era importante solamente investigar la cognición y su funcionamiento, sino también otros factores que influyen tanto en la cognición como en el aprendizaje. Aquí entran en juego la afectividad y diferentes tipos de relaciones sociales. Para posibilitar el aprendizaje exitoso es importante ayudar a los alumnos a que entiendan sus emociones. Es fundamental enfrentarse a emociones negativas como el miedo o la ansiedad, pero también estimular emociones positivas y participar en actividades que las crean. Otro aspecto importante para aprender lenguas en una atmósfera agradable son las relaciones con otros estudiantes, profesores y hablantes nativos. Resulta significativo establecer relaciones de confianza puesto que tener a alguien de quien se puede buscar ayuda o apoyo influye mucho en el proceso de aprendizaje y su éxito.

Según los resultados de la investigación conducida en los estudiantes croatas, se ve que todavía hay bastante espacio para el progreso en cuanto al uso de dos tipos de estrategias y su inclusión en el aprendizaje. Se ha mostrado que los estudiantes usan varias estrategias relacionadas con la afectividad o las relaciones sociales para combatir emociones negativas o ayudarse en el proceso de aprendizaje, pero la mayoría de ellos no han aprendido en la facultad o tampoco han escuchado hablar de ellas. Son pocas las asignaturas en las que se han incluido estrategias de alguna manera, por ejemplo, hablando de las estrategias que se podrían utilizar, explicando las posibilidades que existen de su uso, enseñándolas en práctica, etc. Cierta diferencia existe entre los estudiantes de profesorado en el máster, quienes sí estudian sobre estrategias, pero a menudo solo teóricamente. La situación no resulta nada mejor al comparar la facultad con otras instituciones en las que los participantes aprendieron español.

En base a los resultados obtenidos podemos proponer ideas para investigaciones futuras que se llevarán a cabo en el campo de estrategias. Sería interesante examinar con más detalle el uso de las estrategias y su conocimiento entre los estudiantes del máster, es decir, entre las

diferentes especialidades dado que la mayoría de los participantes en nuestra investigación han sido los estudiantes de profesorado. También se podría analizar la influencia que tienen los diferentes factores individuales en la selección de ciertas estrategias, por ejemplo, los estilos cognitivos o rasgos de carácter de cada persona. Otra diferencia interesante que a lo mejor podría influir en el uso de las estrategias es el sexo de los participantes que en esta investigación no hemos analizado por el poco número de encuestados de sexo masculino que han participado. Para terminar, sí que hemos obtenido resultados valiosos para el futuro de las estrategias sociales y afectivas en la enseñanza de lenguas, pero, como se puede ver, todavía existen preguntas para analizar y profundizar en el tema.

8. Bibliografía

Bialystok, E. (1990), *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*, Oxford, UK, Cambridge, USA: Basil Blackwell.

Canale, M. (1984), “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (cords.) (1984): *Language and communication*, London, New York: Longman.

Cohen, A. D. (1998), *Strategies in learning and using a second language*, London, New York: Longman.

Di Carlo, S. (2016), “The use of learning strategies among learners of Spanish: an empirical study”, *Porta Linguarum*, 26 [en línea]. [fecha de consulta 16 de octubre de 2017]. Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART6_Sergio%20di%20Carlo.pdf

Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*, Mahwah, New Jersey, London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2010), *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*, New York, London: Routledge.

Ehrman, M. E., Leaver, B., L. y Oxford, R. L. (2003), “A brief overview of individual differences in second language learning”, *System*, 31(3) [en línea]. [fecha de consulta 10 de octubre de 2017]. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X03000459>

Ellis, R. (1999), *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008), *Second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Fandiño Parra, Y. J. (2010) “Explicit teaching of socio-affective language learning strategies to beginner EFL students”, *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24) [en línea]. [fecha de consulta 28 de noviembre de 2017]. Disponible en https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2296090

Fernández López, S. (2008), “Las estrategias de aprendizaje”, en Casado, V. L. (coord.) (2008): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad Española de Librería.

Franco Naranjo, P. (2004), “El uso de estrategias de aprendizaje del inglés como lengua no materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula”, *Porta Linguarum*, 2 [en línea]. [fecha de consulta 16 de octubre de 2017]. Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/3%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20en%20ingles%20LE-P%20Franco.pdf

Franco, P., Pino, M. y Rodríguez, B. (2012), “Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, *Porta Linguarum*, 18 [en línea]. [fecha de consulta 16 de octubre de 2017]. Disponible en http://digibug.ugr.es/handle/10481/30919#.Wjj1Md_ibIU

García Herrero, M. y Jiménez Vivas, A. (2014), “Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio”, *Revista de Investigación Educativa*, 32(2) [en línea]. [fecha de consulta 19 de abril de 2017]. Disponible en <http://revistas.um.es/rie/article/view/167421>

Gass, S. M. y Selinker, L. (2008), *Second language acquisition: an introductory course*, New York, London: Routledge.

Hsiao, T.-Y. y Oxford, R. (2002), “Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis”, *Modern Language Journal*, 86(3): 368–383.

López López, E. (2009), “Tratamiento de estrategias de forma personalizada”, *marcoELE*, 9 [en línea]. [fecha de consulta 10 de octubre de 2017]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.lopez.pdf

Manchón Ruiz, R. M. (2009), “La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas”, *marcoELE*, 8 [en línea]. [fecha de consulta 10 de octubre de 2017]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_manchon.pdf

Martín Leralta, S. (2008), “Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE”, *marcoELE*, 6 [en línea]. [fecha de consulta 19 de abril de 2017]. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/6/martin-estrategias.pdf>

Martín Peris, E. (2007), “La enseñanza de los idiomas modernos: de los procesos a los contenidos”, *marcoELE*, 5 [en línea]. [fecha de consulta 10 de octubre de 2017]. Disponible en http://marcoele.com/descargas/5/martin_peris-idiomamodernos.pdf

O'Malley J. M. y Chamot, A. U. (1999), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Pinilla Gómez, R. (1994), “Recursos comunicativos en las conversaciones hablante nativo (HN)/hablante no nativo (HNN)”, *ASELE, Actas IV* [en línea]. [fecha de consulta 27 de octubre de 2017]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0163.pdf

Pinilla Gómez, R. (2008), “Las estrategias de comunicación”, en Casado, V. L. (coord.) (2008): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad Española de Librería.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), *Centro Virtual Cervantes* [en línea]. [fecha de consulta 27 de octubre de 2017]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Piñero García de Quesada, R. y Serrano Cabezas, M. P. (1994), “La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el diseño del currículum”, *ASELE, Actas IV* [en línea]. [fecha de consulta 27 de octubre de 2017]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0129.pdf

Richards, J. C. y Lockhart, C. (2008), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: Edinumen.

Roncel Vega, V. M. (2007), “Aprende-le inventario de estrategias de aprendizaje para la lengua española”, *redELE*, 9 [en línea]. [fecha de consulta 12 de abril de 2017]. Disponible en

<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:90c01f73-a493-4fd8-ab66-35c52dddc235/2007-redele-9-07roncel-pdf.pdf>

Roncel Vega, V. M. (2008), “Las estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera de los estudiantes eslavos en las secciones bilingües de español”, *marcoELE*, 6 [en línea]. [fecha de consulta 19 de abril de 2017]. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/numero-6/>

Rubin, J. y Thompson. I. (1994), *How to be a more successful language learner: toward learner autonomy*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Stern, H. H. (1983), *Fundamental concepts of language learning strategies*, Oxford: Oxford University Press.

Tarone, E. y Yule, G. (1989), *Focus on the language learner: approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*, Oxford: Oxford University Press.

Wenden, A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*, New York: Prentice Hall.

Zarei, A. A. y Elekaei, A. (2012), “The effects of attitude on EFL learners’ choice of affective and social strategies”, *Journal of teaching English language studies*, 1(1) [en línea]. [fecha de consulta 28 de noviembre de 2017]. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/312472043_The_effects_of_attitude_on_EFL_learners'_choice_of_affective_and_social_strategies

9. Apéndice

Poštovane kolegice i poštovani kolege, ovim upitnikom ispituje se uporaba društvenih (kontakt s drugim osobama i traženje pomoći od njih) i afektivnih (načini nošenja s različitim emocijama) strategija kod studenata španjolskog jezika. U prvom su planu strategije učenja koje vi kao studenti upotrebljavate. Upitnik je anoniman, a rezultati će se upotrijebiti u svrhu pisanja diplomskog rada. Pažljivo pročitajte tvrdnje i pitanja te odgovorite u skladu s vlastitim iskustvima. Hvala vam na suradnji!

Spol : M Ž

Druga studijska grupa: _____

Godina studija (za ovu studijsku grupu): preddiplomski 1. 2. 3.

diplomski 1. 2. apsolvantska

Smjer na studiju španjolskog jezika i književnosti: nastavnički prevoditeljski lingvistički književni
(Samo za studente diplomskog studija)

Ocjena iz jezičnih vježbi u prošlom semestru: _____

Na ljestvici od 1 do 5 odredite u kojoj mjeri navedene tvrdnje vrijede za vas.

	1 Nikada ne vrijedi za mene	2 Rijetko vrijedi za mene	3 Niti vrijedi niti ne vrijedi za mene	4 Često vrijedi za mene	5 Uvijek vrijedi za mene
1. Primjećujem da sam napet/a ili nervozan/na kad učim španjolski jezik.					
2. Pokušavam se opustiti kad god se osjećam neugodno prilikom učenja španjolskog jezika.					
3. Ohrabrujem sam/a sebe pozitivnim mislima i izjavama.					
4. Slušanje glazbe pomaže mi da se osjećam ugodnije i da uspješnije učim.					
5. Zabavne emisije, smiješni tekstovi i drugi oblici zabavnih medija pomažu mi da se osjećam ugodnije i da lakše učim.					
6. Duboko disanje, opuštanje i/ili meditacija pomažu mi da se lakše nosim s negativnim emocijama.					

7. Zapisujem svoje osjećaje, npr. u dnevnik učenja stranog jezika.					
8. Razgovaram s drugim studentima o tome što osjećam prilikom učenja španjolskog jezika.					
9. Razgovaram s profesorima o tome što osjećam prilikom učenja španjolskog jezika.					
10. Razgovaram s izvornim govornicima o tome što osjećam prilikom učenja španjolskog jezika.					
11. Nagradim se kada postignem dobre rezultate u španjolskom jeziku.					
12. Najviše me strah kada moram govoriti na španjolskom jeziku.					
13. Najveću tjeskobu u meni izazivaju usmeni ispiti.					
14. Tražim pomoć izvornih govornika kada se pripremam za usmeno izlaganje.					
15. Tražim pomoć profesora kada se pripremam za usmeno izlaganje.					
16. Tražim pomoć drugih studenata kada se pripremam za usmeno izlaganje.					
17. Najviše me strah kada moram pisati na španjolskom jeziku.					
18. Najveću tjeskobu u meni izazivaju pisani ispiti.					
19. Tražim pomoć izvornih govornika kada moram sastaviti određeni tekst.					
20. Tražim pomoć profesora kada moram sastaviti određeni tekst.					
21. Tražim pomoć drugih studenata kada moram sastaviti određeni tekst.					
22. Najveću tjeskobu u meni izaziva čitanje određenog teksta na španjolskom jeziku.					

23. Ako nešto ne razumijem u pisanom tekstu, tražim izvornog govornika da mi objasni značenje.					
24. Ako nešto ne razumijem u pisanom tekstu, tražim profesora da mi objasni značenje.					
25. Ako nešto ne razumijem u pisanom tekstu, tražim druge studente da mi objasne značenje.					
26. Najveću tjeskobu u meni izaziva slušanje određenog teksta na španjolskom jeziku.					
27. Ako nešto ne razumijem u tekstu koji slušam, tražim izvornog govornika da mi objasni značenje.					
28. Ako nešto ne razumijem u tekstu koji slušam, tražim profesora da mi objasni značenje.					
29. Ako nešto ne razumijem u tekstu koji slušam, tražim druge studente da mi objasne značenje.					
30. Najveću tjeskobu u meni izaziva učenje gramatike.					
31. Najveću tjeskobu u meni izaziva učenje vokabulara.					

U sljedećim pitanjima očekuju se dulji odgovori u skladu s vašim iskustvom učenja španjolskog jezika i književnosti.

32. Kako se opušate u situacijama kada vam učenje španjolskog jezika izaziva strah, nervozu ili neke druge negativne emocije?

33. Je li na nastavi španjolskog jezika i književnosti na fakultetu bilo govora o strategijama vezanim za načine nošenja s različitim emocijama? Ako je, navedite u sklopu kojeg kolegija i o kojim je strategijama bilo riječi.

34. Je li na nastavi španjolskog jezika i književnosti na fakultetu bilo govora o strategijama vezanim za traženje pomoći na bilo koji način (od profesora, drugih studenata, izvornih govornika...)? Ako je, navedite u sklopu kojeg kolegija i o kojim je strategijama bilo riječi.

35. Je li bilo govora o prethodno spomenutim strategijama u nekoj drugoj instituciji u kojoj ste učili ili učite španjolski jezik? Ako je, navedite o kojoj se instituciji radi (npr. gimnazija – opća, jezična, matematička..., strukovna škola, škola stranih jezika...) i o kojim je strategijama bilo riječi.

36. U sklopu kojeg bi se kolegija i na kojoj godini studija, prema Vašem mišljenju, trebalo govoriti i učiti o strategijama?
